

PUEBLOS ORIGINARIOS, LENGUAS INDÍGENAS Y
ESTADO

Jeannette Pacheco Campos

JEANNETTE PACHECO CAMPOS

Descendiente quechua. Profesora de Artes Visuales, licenciada en Educación, magíster en Arte Latinoamericano. Profesora de Artes Visuales, Interculturalidad y Cultura Quechua en la Universidad de Santiago.

PUEBLOS ORIGINARIOS, LENGUAS INDÍGENAS Y ESTADO

Haciendo un recorrido, desde la época del *Tawantín suyo*¹ hasta nuestros días podemos observar que en aquella época la educación formal, en las *Yachay Wasi* o «casa del saber», estaba destinada a las familias cercanas al *Inka*. Estas eran las «escuelas» para varones, ya que las mujeres estudiaban en las *Akella Wasi*, la «casa de las elegidas», llamadas así pues todas las jóvenes que ingresaban eran elegidas por sus cualidades y habilidades en algún oficio que sirviera a los intereses del «Estado». La última era la más democrática y abierta de las dos, ya que en ella entraban mujeres de todas las condiciones, es decir, desde las hijas del *Inka* hasta las hijas de los campesinos tenían la opción de ingresar. Sin embargo, su futuro al interior de este lugar estaba determinado por su estatus y habilidades.

Los cronistas Waman Poma de Ayala, en su texto «Nueva Corónica y Buen Gobierno», junto a Garcilaso de la Vega, en el volumen *Comentarios Reales de los Inkas, tomo 1*, mencionan que a medida que el *Inka* expandía el *Tawantín suyo* se iban creando nuevas *Yachay Wasi*, ya que estas permitían la enseñanza a los hijos de los nuevos gobernantes y de ese modo se instalaban los conocimientos que acercaban a las diferentes poblaciones a los saberes de Cusco. Del mismo modo, la lengua se iba insertando, y aunque cada pueblo conservaba su propia lengua, cultura y espiritualidad, debían aprender todo lo nuevo que se estaba instaurando, creándose de esa manera un lenguaje y una cultura común para todos.

Esto último fue tomado por los españoles y en su momento la lengua runa simi o quechua llegó a ser la lengua más utilizada por el clero católico y en el comercio del sur de América. Sin embargo, el virrey Agustín de Jáuregui (exgobernador de Chile) se dio cuenta de que ellos podían hablarla y entenderla, pero realmente no la comprendían en su esencia. Esto influyó en que especialmente los sacerdotes adaptaran muchas palabras del runa simi a su comodidad y a sus creencias. Así, por ejemplo, tenemos saludos y agradecimientos en quechua que responden a

1. La palabra *Tawantín suyo*, más conocida y utilizada como *Tawantinsuyo*, significa «entre las cuatro regiones». Está compuesta de *Tawa*: cuatro (sustantivo numeral); *ntin*: entre (sufijo); y *suyo*: región, lado (sustantivo). En *Tawantín* el sufijo *ntin* se aglutinó a *Tawa*, dando como resultado: entre cuatro. *Suyo*, al ser sustantivo, no se aglutina. A un sufijo solo se le pueden aglutinar otros sufijos, pero nunca otro sustantivo. Por ende, el resultado es *Tawantín suyo*, entre las cuatro regiones, la pluralización se da por efecto del sustantivo numeral. Esta forma de escribir la palabra es para descolonizar la forma en que durante la época de la Colonia comenzó a escribirse, como si fuese una sola. Al mismo tiempo sirve revitalizar la lengua.

la lógica del castellano. Finalmente, todo lo anterior, sumado a la comprensión de que la lengua era mucho más compleja de lo que ellos habían aprendido en su uso comercial y evangelizador, hizo que Jáuregui decidiera abolir las lenguas, las vestimentas tradicionales, los cantos y todo aquello que de una u otra forma permitiera a los indígenas continuar con sus creencias y el sentido profundo de su lengua.

Llegada la república esto se hizo más drástico y se generaron contraposiciones entre «lo blanco» y lo que no era considerado blanco. Es decir, entre lo mestizo y lo indígena.

En la época republicana peruana, no muy lejos de la realidad chilena, la lengua que había servido para evangelizar y comercializar fue, en palabras de Jesús Lara (1980), en aquella época «repudiada como un agente de retrogradación que debía ser eliminado. El lenguaje indígena manchaba igual que un delito a quienes lo empleaban. Se lo abominaba en la tertulia y se lo prohibía en la escuela» (161). Lo mismo ocurrió en Chile: se prohibió en todos los espacios y se redujo al ámbito familiar, oculto incluso al amparo de la noche.

Después de un transitar y llegando bruscamente a la década del ochenta nos dijeron en la escuela y en los textos de historia que en lo que hoy conocemos como Santiago no había nada a la llegada de los españoles. Así se iba borrando el pasado indígena y en particular el quechua en estas tierras, que fue el lugar elegido para instalar un centro administrativo del *Tawantin suyo* y que coincidentemente fue escogido para instalar Santiago, la capital de este país llamado Chile.

Asimismo, durante el periodo de chilenización las autoridades se propusieron borrar las raíces de las personas indígenas en el actual norte de Chile, ya que para muchos de ellos era el sur de sus territorios (sur de Perú y sur de Bolivia). Se instaló a la fuerza la lengua española y se obligó a olvidar las lenguas originarias de las personas. Si bien muchos la continuaron hablando, era mayoritariamente al interior de las familias y con el miedo a que sus descendientes la aprendieran por temor a las represalias. Lo mismo, pero con diferentes matices, ocurrió en el resto del país.

Así avanzaron los años y el estrago que todo esto produjo se fue haciendo cada vez más fuerte, ya que muchas personas, familias, comunidades, pueblos y culturas dejaron de hablar en sus lenguas originarias.

En 1993 nace la Ley N°19.253, conocida como Ley Indígena, la cual «establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena», CONADI. En su artículo 28 establece que «el reconocimiento y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará: a) el uso y conservación de los idiomas indígenas junto al español en las áreas de alta densidad indígena». Mientras que en el artículo 32 señala, respecto a CONADI:

La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.

Dado lo anterior se crea en el Ministerio de Educación el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB. En 1996, mediante un acuerdo entre CONADI y MINEDUC, se implementan en el Programa de Educación Básica Rural los primeros pilotos de EIB en aquellas escuelas y liceos que tuviesen una alta concentración de estudiantes indígenas, esto quiere decir, donde hubiese un 50 por ciento de niños y niñas aymara, mapuche y atacameños o lican antay. En estas primeras escuelas se insertaron dirigentes y personas mayores pertenecientes a las comunidades en donde se iniciaron los pilotos de EIB. También se capacitó a los y las docentes de las escuelas con talleres que permitieron establecer ese primer acercamiento.

En 2009 la Ley General de Educación N°20.370 estableció en el artículo 28, letra M: «En el caso de establecimientos con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen». Y en el artículo 29 se expresa que como objetivo general se deben desarrollar aprendizajes que permitan a los y las estudiantes «comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena». Esta nueva Ley N°20.370 representó un avance en la incorporación de lo indígena en algunos de sus artículos. Era una nueva etapa en que se visibilizarían diferentes pueblos originarios que a la fecha no estaban necesariamente en el proceso educativo o que lo hacían de una manera muy superficial.

Se siguió avanzando hasta el 2009 con el Decreto N°280 (que modificó el Decreto N°40 de 1996), que fija los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, iniciando el 2010 con primero básico hasta llegar a 2017 con octavo básico. Esto iba avanzando a medida que los niños y niñas que iniciaban en primero iban incorporando los aprendizajes que se entregaban desde el MINEDUC, evidentemente con proyectos desde otras instituciones, como CONADI, que permitían que lo enseñado en las escuelas se complementara con iniciativas que entregaban las asociaciones o comunidades indígenas. Sin embargo, las escuelas, que son las que tienen mayor alcance, se veían y se siguen viendo contenidas por el porcentaje que deben tener al finalizar el año escolar en cuanto a matrícula indígena. En 2010 esta debía ser de un 50 por ciento o más de niños y niñas indígenas; al 2013 bajó este margen e iba del 49 por ciento al 20 por ciento de matrícula de pueblos originarios. Si bien el Decreto N°280 deja libre a los establecimientos que quisieran implementar

el sector de lengua indígena a su propia decisión, también fija la voluntad de las familias de querer que sus educandos la reciban. Esto por una parte favorece su implementación, mas por el otro condiciona los porcentajes de estudiantes que debe haber en ese establecimiento, así como la decisión de sus familias, ya que no necesariamente cada niño y niña recibe la educación que le corresponde según su cultura, sino la que prima en ese lugar.

Para dar lugar a todo lo anterior es que se insertan en las escuelas los «educadores tradicionales», hombres y mujeres pertenecientes a una cultura indígena y que la conocen pues han vivido en sus comunidades, pueblos y conformaciones familiares bajo la mirada y cosmovisión de su cultura. La lengua es un aspecto muy importante y relevante dentro de la enseñanza de la asignatura/taller, ya que quienes poseen la lengua viva la aprendieron como lengua materna, pero otras personas la han aprendido de adultos y en algunos casos, en aquellos en que está en recuperación, la han adoptado en la medida en que se ha ido rescatando.

En 2017 nace el Decreto N°301 que norma la calidad de los educadores tradicionales, quienes deben estar validados por sus comunidades o asociaciones indígenas, lo cual se enmarca en el Convenio 169 de la OIT. Esta calidad de educador tradicional se relaciona con el proceso cultural y lingüístico de cada pueblo. Pero también abre una gran puerta, en caso de no existir alguien que tenga las características antes mencionadas, a los y las profesoras de enseñanza básica que tengan estudios relacionados con la educación intercultural, como también a aquellos profesionales de la educación, ya sean parvularios/as o profesores/as de básica o media, que no posean estudios relacionados con la interculturalidad.

Esto último genera un espacio para observar la enseñanza que reciben los futuros docentes en las universidades, ya que se comienza a vislumbrar un futuro que hace necesaria la enseñanza de lo indígena y lo intercultural en espacios académicos, que podía o puede estar presente como electivos o talleres, pero que no necesariamente están en las mallas académicas.

En marzo de 2019 se realizó la Consulta Indígena en Educación, la que si bien no fue resolutoria, puso nuevamente en la mesa el tema del 20 por ciento de niños y niñas indígenas que deben estudiar en algún establecimiento educacional el sector/asignatura de lenguas indígenas. Así comenzó a hacerse más fuerte la idea de una asignatura y con ello todo lo que conlleva a nivel administrativo, de reconocimiento y de labores educativas por parte de quienes la imparten.

Si bien aquella instancia resultó diferente a como se esperaba (ya que se pretendía eliminar el porcentaje o al menos reducirlo y eso no se logró), el MINEDUC determinó que el 20 por ciento debía seguir existiendo y no se dio una apertura al diálogo por parte de sus representantes. Se mencionó y estableció que los pueblos lican antay, colla, diaguita, yagán y kawésqar, por considerarse en extrema vulnerabilidad lingüística y cultural, podían implementar el EIB sin el 20 por ciento, aunque esto

ya era posible desde antes dada la libertad con la que cuenta toda administración escolar. Sin embargo, planteó la necesidad de elaborar programas de estudio que apuntaran a las culturas recién mencionadas, lo cual ya se está haciendo realidad y lo podemos evidenciar mirando la página web del MINEDUC, donde ya aparecen los primeros programas.

Pero, entonces, ¿qué fue lo relevante de esa Consulta Indígena en Educación si no se logró eliminar ni reducir el 20 por ciento? Pues que en ella se dijo que la asignatura/sector pasaría a ser obligatoria en los establecimientos con 20 por ciento de matrícula de niños y niñas indígenas en 2020. Aunque si somos estrictos con las palabras podemos ver en el Acta de Encuentro Nacional que la palabra usada fue «podría»². Ante esto los pueblos indígenas presentes no estuvieron de acuerdo y pidieron que se cambiara esa expresión, sin embargo, el MINEDUC estableció que lo sometería a consulta pública en el nuevo proceso de modificación curricular.

Si el «podría» se hiciera efectivo, Lengua y Cultura de Pueblos Originarios tendría la categoría, en esos establecimientos, de asignatura, lo cual permitiría que todos por igual, con o sin el consentimiento de las familias, tuviesen acceso a la enseñanza de la cultura predominante en el sector. También hay que recordar que ser asignatura conlleva una calificación (u otro sistema) que redunde en el promedio o informe final, lo que le da un *status* diferente y también una importancia dentro de las escuelas, que no posee en caso de ser un taller.

Pero, ¿qué sucedió? Llegó el año y junto con él llegó la pandemia mundial. Esto hizo que la asignatura/sector continuara con las mismas características que ya tenía, es decir, sin ser obligatoria. En la Consulta Indígena se decidió el cambio de su nombre a Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, y también se consideró un cambio en los ejes para abarcar conocimientos que antes no habían sido considerados de manera explícita:

- Eje 1. Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.
- Eje 2. Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.
- Eje 3. Cosmovisión de los pueblos originarios.
- Eje 4. Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.

2. «En la próxima modificación curricular (2022) *podría* entrar asignatura a currículum para que fuese obligatoria para todos los EE», MINEDUC (2019). *Acta de Encuentro Nacional* [acta final]. Consulta Indígena de Educación. Santiago, Chile.

El Decreto N°97 de 2020, que nace con posterioridad a la Consulta, señalaba la obligatoriedad de la asignatura, pero se dejaba a libre decisión de las familias (donde las escuelas no tenían el 20 por ciento que se ha mencionado anteriormente, artículo 3°, párrafo segundo) que «esta asignatura será optativa para el estudiante y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza de la asignatura» (MINEDUC). Sin embargo, al final del Decreto N°97 la Contraloría General de la República, División Jurídica, señala con alcances que «debe entenderse que la opción antes referida aplica en general para esa asignatura, independientemente que su implementación sea obligatoria o voluntaria para el establecimiento, acorde a los artículos 2° y 3° del decreto aludido». En otras palabras, que ya no es obligatoria para los establecimientos con el 20 por ciento de matrícula indígena, pues las familias pueden negarse a que sus hijos e hijas reciban esta asignatura, es decir, no genera cambios. Es así como se llevó a cabo un gran retroceso, ya que la mayor «ganancia» de la Consulta Indígena había sido precisamente la obligatoriedad, tal como consta en el Acta de Encuentro del Diálogo Nacional.

Este retroceso llevó, el 12 de marzo de 2021, a diferentes asociaciones y entidades indígenas a presentar un recurso de protección por la asignatura de Lengua Indígena. Una de ellas fue la Red de Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos Indígenas de Chile, más conocida como Red EIB, que agrupó al 2019 a representantes rapa nui, aymara, lican antay y mapuche. Es precisamente esta Red EIB la que ya había presentado, el 2 de julio del 2014, el proyecto de ley general sobre derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile, que propuso la incorporación en la Ley General de Educación de la educación intercultural bilingüe, vinculándola a los derechos de los pueblos originarios mediante el Convenio 169 de la OIT.

Este proyecto de ley, entre otros aspectos, propone que las lenguas de los pueblos originarios en Chile, sin importar el estado de revitalización o conservación, sean reconocidas como lenguas nacionales junto con el castellano. Lo anterior abriría un nuevo camino, ya que los directivos de los establecimientos educacionales deberían enseñar obligatoriamente bajo un sistema bilingüe e intercultural.

Todo esto traería como consecuencia natural que las universidades se vean forzadas a implementar en sus asignaturas, principalmente en las de carácter obligatorio, el desarrollo de la interculturalidad y el plurilingüismo para dar paso a docentes que estén inmersos en las diferentes culturas indígenas existentes en Chile, sus lenguas, cosmovisiones, culturas e historias, tanto con los relatos oficiales provenientes del Estado chileno como con aquellos relatos propios de cada pueblo, según sus vivencias y saberes.

Si esto no se da en el ámbito universitario no puede llegar con facilidad a las salas de clases, ya que los y las docentes se ven limitados por aquello que no conocen

o que conocen a medias. Un estudiante escolar que aprende sobre los diferentes pueblos originarios o un niño o niña que se reconoce en lo que su profesor le enseña hace que la revitalización de la cultura y la lengua se fortalezca, ya que un estudiante empoderado tendrá como consecuencia natural querer aprender más y valorar lo que en su ámbito familiar o comunitario está presente. No se puede desconocer todo el daño que provocaron en los adultos los procesos de chilenización, pacificación y demás; todo ello de una u otra forma ha sido traspasado de generación en generación, con familias que no quisieron enseñar la lengua por miedo al rechazo o a la discriminación. Comunidades enteras que terminaron mudándose a las ciudades y perdieron el contacto con sus costumbres y tradiciones, ya que muchos de los hablantes, de generaciones no tan lejanas, se habían hecho parte de la cultura hegemónica. Para muchos era morir o vivir, y vivir no heredando la lengua (y por ende la cultura) era algo que podía ser un medio para continuar como semilla latente.

Es por esto que los indígenas han tenido que volver la mirada sobre sí mismos. La lengua ha ido cambiando, se ha ido adaptando a los cambios sociales que le exigen. Por ejemplo, escribirla, normarla en gramáticas o diccionarios, tomar decisiones políticas relacionadas con las variantes y en algunos casos reconocer la variedad lingüística que posee según territorios o clanes familiares. La incorporación de lo católico, por ejemplo, en la palabra *diospagarasunki* («que Dios te pague») como modo de decir gracias en lengua quechua. Si bien este es solo un ejemplo existen muchos términos donde la lengua sufrió cambios que tienen una relación con las costumbres, como el uso de *wiracocha*, que significa «señor» en quechua, pero que no se refiere a Señor Padre Nuestro, sino que a una autoridad. Esto también significó una modificación en las deidades existentes al momento de la llegada de los españoles, ya que insertó personajes hacedores de la humanidad. Aunque hay que mencionar que algunos personajes mutaron según las creencias propias de cada comunidad y según lo que para el indígena era familiar. Esto ha permitido hoy en día una variedad de significados propios que cada grupo cultural asigna según su ubicación geográfica, espiritualidad y cosmovisión.

Finalmente, todo este sincretismo presente en la cultura y la lengua lleva también a mirarnos como indígenas y a buscar el significado que tienen nuestras palabras, buscar su origen y develar su naturaleza. No se trata de imponer lo antiguo o de volver a como habría sido antes, pero sí de reconocer cómo nuestras lenguas han sido permeadas por siglos de invasión, de aculturación y de procesos sincréticos que nos llevan a buscar las instancias para mostrarla y difundirla, tal y como la hemos aprendido de los entornos familiares, generando hoy en día nuevos espacios en la educación y en los medios no tradicionales, como se explicará más adelante.

Es por esto último que la riqueza cultural que posee cada pueblo indígena en Chile debe en algún momento verse reflejada en las bases curriculares de la

asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Originarios Ancestrales. Asimismo en la enseñanza de esta, pero no como algo que quede a libre disposición, sino como algo reconocido en su importancia, es decir, con la obligatoriedad, tal como las asignaturas de inglés, historia de Chile, etcétera.

Esa obligatoriedad por parte del Estado chileno en los decretos y en específico en el N°97 debería llevar a la formación de docentes que enseñen en todas las escuelas chilenas sobre los diferentes pueblos originarios, con el acervo cultural de cada territorio. De igual forma a la reflexión que conlleva el proceso de evaluación de contenidos, ya que también se hace necesario pensar cómo medimos saberes diferentes y que al mismo tiempo todas las visiones de mundo converjan en un mismo espacio. La formación de docentes debe tomar en cuenta los procesos de interculturalidad que se necesitan para que al estar en la sala de clases, la diversidad de culturas originarias y de lenguas tengan la misma cabida, sin invisibilizar a los que en ese momento pueden representar una minoría numérica.

Es necesario un MINEDUC que elabore programas con la amplitud que cada cultura posee, sobre todo con aquellas donde sus territorios son extensos, tanto dentro de Chile como incluso con culturas que traspasan las fronteras de este país. Así como el *Tawantin suyo* formaba a los *Yachachiq*, profesores que llevaban el conocimiento más allá de sus fronteras para precisamente expandir el territorio, quizás en algún momento nuestras mentes se expandan para comprender la riqueza cultural que posee Chile, por ejemplo en el castellano que usamos y que posee muchas palabras usuales del quechua. Ese lenguaje cotidiano que manejamos, aquel que usamos al comer un charquicán (*charki/kanka*), un rico cochayuyo (*gocha/yuyu*), alegrarnos por la llegada de una guagua (*wawa*), entre tantas otras palabras de uso común; los topónimos que están repartidos por todas partes, como en el comercial de la Compañía de Teléfonos, CTC, que mostró a Cachiyuyo (*Kachi/yuyu*) y lo dio a conocer a todo el país. El lenguaje puede ser un punto de encuentro entre dos culturas originarias, como es el caso del cerro San Cristóbal, *Tupahue* (*tupay*: «encuentro» en quechua, y *hue*: «lugar de» en mapudungun).

Hoy en día hay un movimiento indígena que está avanzando y visibilizándose. Muchos jóvenes, indígenas y no indígenas, están despertando al interés de aprender las lenguas y culturas de los diferentes pueblos originarios de Chile. Ese mismo interés moviliza a diferentes instituciones a destinar recursos hacia cursos de lenguas, talleres de cocina, de telar, etcétera; a la inserción de «nidos lingüísticos», inmersiones lingüísticas, publicaciones de textos de enseñanza de las lenguas, diccionarios, recopilación de cuentos y leyendas, entre muchas otras cosas. Si bien todo lo anterior da cumplimiento a todos los decretos y leyes mencionadas antes en este artículo, el despertar más notorio en los últimos años es el que proviene de las personas naturales, de todos aquellos que no dan cumplimiento a leyes ni decretos,

aquellos que no responden a mandatos presidenciales ni a convenios establecidos en el extranjero.

En la actualidad nos estamos encontrando con agrupaciones y personas naturales que están generando un movimiento a través de redes sociales, plataformas digitales y espacios autogestionados que no responden a institucionalidades ni a leyes impuestas desde el Estado. Esta cultura que está naciendo no se traspasa con la lógica de la escuela tradicional, sino que lo hace desde una relación intercultural en donde se entiende que la cultura chilena está permeada por la cultura indígena y viceversa.

Estas nuevas ventanas se administran desde la gratuidad en la mayoría de los casos, ya que algunos se adjudican proyectos, lo cual permite ampliar la población y los recursos que se pueden generar en favor de las mismas culturas. Estas plataformas son diversas y abarcan radios online, plataformas digitales que se apoyan en redes sociales, páginas web y escuelas o talleres autogestionados, muchos de ellos gratuitos o con aportes voluntarios. Estas diferentes iniciativas están ampliando el público receptor de estos conocimientos que nacen desde los mismos indígenas, muchos de ellos en un proceso de autorreconocimiento, de neohablante, de habitante de la urbe, de emigrante (tanto interna como externamente), de jóvenes y adultos, mujeres y hombres que quieren transmitir el conocimiento que poseen, que quieren visibilizar lo que hasta ese momento no se había hecho visible, que anhelan expandir su cultura para que muchas niñas y niños sientan el orgullo de ser indígenas. Para que la lengua se fortalezca, para que la cultura siga viva o se revitalice en las manos de sus propios descendientes.

Cada vez se ven más banderas ondeando en las marchas, en las ventanas de las casas, en los parabrisas de los autos o en murales urbanos. Ya no solo la bandera chilena se muestra en espacios públicos como universidades o instituciones gubernamentales. Muchas casas cuelgan banderas indígenas para diferentes festividades y en las calles se venden banderas aymara y mapuche. Sin duda falta mucho camino para llegar a verlas todas ondeando, falta ver los saludos institucionales y las señaléticas en diferentes lenguas indígenas, faltan los textos ministeriales que reconozcan las variedades dialectales y variedades territoriales. Falta mucho camino, pero tenemos semillas latiendo en cada cultura que esperan pacientes el momento justo.

La Convención Constituyente que inició su trabajo este año en medio de una pandemia mundial es el inicio de nuevos aires para todo aquello que «falta». Un ejemplo de este nuevo aire fue la elección a la presidencia de la Convención de Elisa Loncon. Aunque ya se venía gestando este nuevo proceso con los escaños reservados, un avance en el reconocimiento de los diez pueblos originarios reconocidos por el Estado chileno, nada podía hacernos pensar en una mujer mapuche que ocuparía ese lugar. Hace tres años, antes de 2019, quizás no lo hubiésemos siquiera soñado.

Al interior de la Convención una comisión de consulta a los pueblos indígenas abre sin duda un nuevo espacio que permitirá instalar las demandas históricas de los diferentes pueblos. Lograr una Constitución que reconozca las diferentes naciones preexistentes al Estado nación chileno será un hecho histórico, un paso real donde el indígena tenga voz y voto y no solo escuche lo que el Estado ya tiene resuelto.

¿Qué Estado queremos construir? Uno que sea consciente de las diversas culturas que habitaban este territorio y que continúan habitándolo, uno que no borre de los mapas a una u otra cultura. Un Estado que reconozca lo que había antes de la llegada de los españoles y que inste a las diferentes instituciones a dejarlo plasmado en los libros que llegan a las escuelas, donde se forma la primera infancia. Que los niños, niñas y adolescentes indígenas sepan que sus antepasados estuvieron presentes y que sientan orgullo de sus raíces. Que los y las estudiantes no indígenas reconozcan en los otros el valor que les otorga su linaje, sus apellidos, sus nombres. Que aprendamos a llamarnos por nuestros nombres y no por apodosos despectivos que se verbalizan y se escriben incluso en un boleto de bus. Que el respeto sea por igual para todos, indígenas y no indígenas, que no esté condicionado al color de piel o a los rasgos que se tienen, al ser considerados de una u otra manera. Que se dejen de dar las divisiones entre quién nació o vive en comunidad y quién vive en la urbanidad. Al final todos somos hijos de la Tierra. La *Pacha mama*³ nos hizo iguales e iguales volveremos a ella.

Que surjan nuevos neohablantes, que cada vez más docentes quieran aprender sobre pueblos originarios, que cada día más estudiantes busquen aprender y sumergirse en las lenguas y culturas originarias, que nazcan nuevas plataformas indígenas, que nuevos letreros se expresen en lenguas.

Que el Estado nos vea.

3. *Pacha mama*, usada como *Pachamama*, corresponde a dos sustantivos, por ende, no se pueden aglutinar. La palabra *Pacha* significa tiempo, cosmos, naturaleza etcétera; y *mama*: señora o madre.

REFERENCIAS

- CHILE-ISRAEL (20 de mayo de 2014). Comercial Compañía de Teléfonos de Chile CTC “Cachiyuyo”. 1989 HD [Archivo de Video]. YouTube. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=fzYsO-PIInYc&ab_channel=%22Chile-Israel%22 (Último acceso: 15 de septiembre 2021).
- DE LA VEGA, G. (1985). *Comentarios Reales de los Incas I*, Buenos Aires, Emecé Editores.
- DECRETO N°280, CHILE (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena de 1° a 8° de Enseñanza Básica. Ministerio de Educación, Santiago, Chile, Disponible en <https://peib.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2016/06/201207301051420.decreto280.pdf>
- DECRETO N°301, CHILE (2018). Reglamenta la Calidad de Educador Tradicional. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1120543>
- DECRETO N°97, CHILE (2020) Establece Bases Curriculares de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales para los Cursos de 1° a 6° año de Educación Básica. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile. Disponible en file:///C:/Users/pache/Downloads/Decreto-97_09-FEB-2021.pdf
- LARA, J. (1980). *La literatura de los Quechuas. Ensayo y Antología*, La Paz, Editorial Juventud.
- LONCÓN, E. (2010). Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile, *Revista Isees*, 7, 79-94.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2107/mono-924.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- _____ (2019). Acta Encuentro Nacional. Etapa N°4 de diálogo. Consulta Indígena. Disponible en <https://consultaindigena.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/111/2019/08/Acta-etapa-4.pdf> (Último acceso: 15 de septiembre de 2021).
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO (2004). Informe Final y Evaluación del Programa Orígenes. Disponible en https://www.dipres.gob.cl/597/articles-139541_informe_final.pdf (Último acceso: 10 de septiembre de 2021).

PACHECO, A. (2012). *Diccionario de Topónimos y Palabras Usuales Quechua*, Santiago, Ediciones Madrigal.

POMA, W. (2005). *Nueva Corónica y Buen Gobierno I*. Lima, Fondo de Cultura Económica.

SANHUEZA, S., PATRICK, P., HSUC, CH., DOMÍNGUEZ, J., FRIZ, M. Y QUINTRIQUEO, S. (2016).

Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: el caso de tres universidades regionales de Chile, *Revista Estudios Pedagógicos XLII(4)*, 183-200.

WALDMAN, G. (2004). Chile: Indígenas y mestizos negados, *Política y Cultura*, 21.