

Situación nacional y consecuencias lingüicistas de la educación especial en PEIB¹ en la comuna de Alto Biobío, Chile^{2,3}

Natalia Hirmas Montecinos⁴

ORCID: 0000-0002-7103-1731

Elisa Loncón Antileo⁵

ORCID: 0000-0003-3239-1723

Diego Mellado Riffo⁴

ORCID: 0000-0003-4299-1319

Álvaro Gainza Veloso⁶

ORCID: 0000-0002-4886-1964

Resumen

Actualmente se cuenta con un marco internacional y un despliegue normativo nacional que orienta la educación a pueblos originarios en torno a reparación histórica, reconocimiento y fortalecimiento de su lengua. Sin embargo, el diagnóstico actual identifica una educación académicamente insuficiente, culturalmente impertinente y lingüísticamente disgregante. Mientras el Programa de Integración Escolar (PIE) busca favorecer los logros de aprendizaje con resguardo cultural, antecedentes internacionales problematizan la impertinencia cultural y lingüística de los supuestos y prácticas patologizantes de la educación especial aplicada en contextos multiculturales. La ausencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y sus actores en la discusión de los estándares sociolingüísticos al interior del PIE restringe sus posibilidades de resguardo y promoción de derechos culturales y lingüísticos. Desde el marco de patologización de regímenes lingüísticos y comunicacionales no dominantes como forma sofisticada de lingüicismo, esta investigación utilizó una metodología mixta para identificar la situación nacional de proporcionalidad de diagnósticos de necesidades educativas especiales –en general y específicamente asociadas a lengua y comunicación– entre población perteneciente y no perteneciente a pueblos originarios, además de conocer en profundidad la situación lingüística, los usos de los diagnósticos y las consecuencias de

1- Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

2- Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que dan soporte a los resultados de esta investigación se encuentran disponibles públicamente, debido a que corresponde a bases de datos de propiedad del estado chileno, que comparte a investigadores una vez aceptadas las solicitudes vía Transparencia. Para solicitar el acceso a éstos, se pueden seguir los pasos indicados en <http://transparencia.mineduc.cl/>

3- Esta investigación se llevó a cabo gracias al proyecto ANID Fondecyt Iniciación n.º 11180108 “Terminología mapuche del ámbito pedagógico: estudio de los neologismos desde las perspectivas lingüística, cultural y política” y al proyecto ANID PIA CIE160007 Centro de Estudios Avanzados en Justicia Educacional. También deseamos agradecer a don Kvntremañ José María Pereira, a la comunidad de Butalebún y especialmente a sus estudiantes, profesores y profesionales no docentes.

4- Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Contactos: nhirmasm@gmail.com; diego.diegoandmellado@gmail.com

5- Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile. Contacto: elisa.loncon@usach.cl

6- Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. Contacto: alvaropirugainza@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450258664>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



su implementación en la comuna de Alto Biobío. Los resultados desfavorables en todos los aspectos investigados enfatizan la necesidad de atender estructuras, ideologías y prácticas que continúan condicionando y promoviendo prácticas diagnósticas e interventivas substractivas y lingüicistas, a objeto de distanciarnos de paradigmas patologizantes hacia impulsos de diversificación lingüística y comunicacional en todo ámbito de la práctica escolar.

Palabra clave

Bilingüismo – Patologización – Políticas educacionales – Necesidades educativas especiales – Educación intercultural.

National situation and linguistic consequences of special education in BIEP in Alto Biobio municipality, Chile

Abstract

There is currently an international framework and a national normative deployment that guides the education of original peoples around historical reparation, recognition and strengthening of their language. However, the current diagnosis identifies an academically inadequate, culturally unresponsive, and linguistically diglossic education. While the School Integration Program (SIP) seeks to promote learning achievements with cultural safeguards, international precedents problematize the cultural and linguistic unresponsiveness of the pathologizing assumptions and practices of special education applied in multicultural contexts. The absence of the Bilingual Intercultural Education Program (BIEP) and its actors in the discussion of sociolinguistic standards within the SIP restricts its possibilities of safeguarding and promoting cultural and linguistic rights. From the framework of the pathologization of non-dominant linguistic and communicational regimes as a sophisticated version of linguisticism, this research used a mixed methodology to identify the national situation regarding the proportionality of special educational needs diagnoses -both in general and specifically associated with language and communication- between the population belonging and not belonging to original peoples, as well as to know in depth the linguistic situation, the uses of the diagnoses and the consequences of their implementation in Alto Biobio municipality. The unfavorable results in all the investigated aspects emphasize the need to address structures, ideologies and practices that continue to condition and promote subtractive and linguistic diagnostic and interventional practices, in order to distance ourselves from pathologizing paradigms towards linguistic and communicational diversification impulses in all areas of school practice.

Keywords

Bilingualism – Pathologization – Educational Policy – Special educational needs – Intercultural education



Introducción

Educación intercultural, fortalecimiento lingüístico y educación especial

El marco internacional en educación y pueblos originarios promueve un marco de reparación histórica, reconocimiento y fortalecimiento. Así, incorpora los derechos económicos, sociales y culturales (ONU, 1966), la participación de los estudiantes en un pie de igualdad en la vida nacional (OIT, 1989) desde el propio idioma y cultura (ONU, 1989) y que además refleje la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones –incluso en caso de vivir fuera de sus comunidades– (ONU, 2007).

Chile cuenta con diversos cuerpos legales y programas en coherencia con estos estándares: la Ley 19.253 (Chile, 1993) –conocida como la *Ley Indígena*–, el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que en conjunto resguardan y promueven los derechos culturales y lingüísticos en las prácticas educativas y el desempeño en ambos idiomas (Cañulef *et al.*, 2005, p. 60). A ello se añade la necesaria participación de los pueblos en la deliberación de asuntos propios, impulsando así la “instrucción intracultural” (Comisión..., 2008, p. 547).

En la práctica, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) constituye una “unidad programática” para la valoración de las “culturas e idiomas indígenas” por medio de la entrega de “conocimiento adecuado” respecto a estas, mientras, prepara a “estudiantes indígenas” a “desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Chile, 1993). De modo complementario, una segunda política escolar apoyaría en “favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes” (Chile, 2016, p. 10): los Programas de Integración Escolar (PIE). La identidad cultural y lingüística se resguardaría en la adaptación del currículo a las “necesidades y características de los estudiantes” y a los “diversos contextos sociales y culturales” (Chile, 2015, p. 13).

Tensiones entre el fortalecimiento lingüístico y la educación especial

En un escenario de perpetuación de inequidades y brechas –manutención o aumento de brecha en logro académico (OREALC, 2017; McEwan, 2004, 2008; Noe Rodríguez; Zuniga, 2005; Undurraga, 2014; Webb; Canales; Becerra, 2017), falta de pertinencia lingüística y cultural del currículo (López, 2014; Loncón; Hecht, 2011; Chile, 2012; Webb; Canales; Becerra, 2017), menor calidad de educación (Treviño *et al.*, 2017), falta de relaciones interculturales y su institucionalización (Calderón; Hopenhayn; Ottone, 1996; Webb; Canales; Becerra, 2017), y falta de participación vinculante de las comunidades en el diseño de las políticas educativas– el rol del PIE, y su relación con el PEIB, es altamente controversial.

La investigación internacional ha evidenciado la falta de resguardo de derechos culturales y lingüísticos en los estándares sociolingüísticos de la educación especial y los diagnósticos que esta produce (llamados Necesidades Educativas Especiales –NEE, en adelante). Así, se da cuenta de la impertinencia lingüística del material y estándares



evaluativos (Garza, 2019; Gutiérrez-Saldivia; Riquelme Mella, 2020; McLeod; Baker, 2014; McLeod *et al.*, 2013; Skahan; Watson; Lof, 2007; Williams; McLeod, 2012), la diferencia de primera lengua entre aquella de estudiantes y sus familias y la de los profesionales del habla y comunicación (McLeod, 2014), la escasa habilidad y conocimiento de estos últimos sobre los sonidos de las primeras lenguas de los primeros (McLeod, 2011; Verdon; McLeod; Wong, 2015), y el insuficiente conocimiento sobre el impacto de la diversidad cultural y lingüística sobre el desarrollo del lenguaje (Bedore *et al.*, 2011, p. 489). Volcada en objetivos de corrección fono-lingüística y comunicativa (Ball; Lewis, 2005; Gould, 1988; Kalyanpur, 1996; Lowell, 2013), la intervención terapéutica profundiza la situación disglósica de lenguas ya minorizadas (Chiodi; Loncón, 1995).

Disglosia, lingüicismo y patologización

Mientras todos estos antecedentes se han erigido desde un enfoque centrado en sujetos, discursos o instrumentos diagnósticos específicos, la investigación se beneficiaría de un enfoque que amplíe su objeto de investigación a la interrelación entre estos distintos actores del campo de la educación, analizando la influencia de la puesta en acto de estos objetos en la desvalorización estructural de las lenguas de los pueblos originarios que se encuentran en nuestro país –por ejemplo, la documentada influencia del sistema de financiamiento vía voucher en un mayor diagnóstico de NEE tanto en general (Peña, 2013; FONIDE, 2018) como en estudiantes de pueblos originarios (Cullen, 1999).

El concepto de lingüicismo (Skutnabb-Kangas; Cummins, 1988) permite admitir este doble desafío al abordar “ideologías, estructuras y prácticas que son utilizadas para legitimar, efectuar y reproducir una división inequitativa de poder y recursos (tanto materiales como inmateriales) entre grupos que se encuentran definidos sobre la base de la lengua” (p. 13). Desde la teoría crítica de la lengua (LangCrit), se desafía “la noción de que las experiencias locales de políticas lingüísticas pueden ser comprendidas sólo a través de la lengua” (Sudbeck, 2016, p. 45). Siguiendo a Day-Vines (2000, p. 5): “una mujer afro-americana recibiendo servicios de educación especial puede experimentar racismo, como representante de un grupo culturalmente diferente; sexismo, como resultado de su género; lingüicismo, si no habla el inglés estándar; y un sentido internalizado de remordimiento y vergüenza producto de una discapacidad de aprendizaje diagnosticada”.

La caracterización como *deficiente* del uso que estudiantes mapuches hacen de los componentes lingüísticos (fonética, morfología, sintaxis y semántica) de su primera lengua en contexto escolar manifiesta el privilegio de los componentes lingüísticos de la lengua mayoritaria como estándares de *normalidad y desarrollo* –conceptos de alta carga colonial. Se trata así de un blanqueamiento lingüístico, racionalizado por medio de su uso en los estándares teóricos y evaluativos de disciplinas que nutren la terapéutica en lengua y comunicación de la educación especial. Esto produce a los componentes lingüísticos no normativos como síntomas de un problema médico/terapéutico, de tipo enfermedad o trastorno –en este caso, de base cognitiva o sensoriomotriz–, y que requiere de una intervención médica o terapéutica por medio de profesionales sanitarios para sanar –como un proceso de patologización (Conrad, 2005). Este blanqueamiento contribuye a disminuir

el caudal léxico y lingüístico que, paradójicamente, es requisito para la revitalización de la lengua mapudungún desde su actual situación disglósica (Loncón; Castillo Sanchez, 2018).

Por otro lado, las familias y comunidades tienen escasa participación activa en los procesos diagnósticos y de intervención del PIE. Esto fortalece al campo de la lengua escolar como un territorio monolingüístico desde la lengua nacional oficial y refuerza la idea de lo intercultural como un asunto que se activa únicamente en la educación de los *indigenizados*, pero que es omitido en el diseño de estándares de la enseñanza escolar y, específicamente, del sistema de educación especial en términos lingüísticos y comunicativos.

Ante estas problemáticas y sus efectos negativos a la vitalidad de las lenguas no oficiales nacionales, esta investigación busca conocer la proporcionalidad nacional comparada de diagnósticos de NEE (en general y específicamente asociados a lengua y comunicación) entre población general, pueblos originarios y específicamente mapuches, además de indagar en la influencia del funcionamiento del PIE en la situación académica y en el lingüicismo del mapudungún de estudiantes mapuches de una comunidad de alta vitalidad de la lengua. Para ello, primeramente se identificará la relación entre el panorama de diagnósticos de Necesidades Educativas Especiales asociados a lengua y comunicación de la población general respecto a los pueblos originarios. Luego, se establecerá el nivel de manejo del mapudungún de los estudiantes de Alto Biobío para entonces describir la presencia y usos de diagnósticos escolares y extraescolares relacionados a lengua y comunicación de esta población en el Alto Biobío por parte de profesionales escolares mapuches y familiares de estudiantes mapuches, analizando su influencia en el lingüicismo del mapuzungún. Finalmente, se describirá la situación académica de estudiantes de Alto Biobío, considerando elementos contextuales, tales como nivel socioeconómico, autoidentificación de padres a pueblos originarios, entre otros.

Metodología

Esta investigación sigue una orientación mixta, entregando valor a la triangulación entre métodos para abordar una misma unidad de análisis (Vieytes, 2004). Para los datos de manejo cuantitativo se indagó en la base Matrícula de datos del Ministerio de Educación de los años 2016, 2017 y 2018 –las tres bases más recientes disponibles desde el Ministerio para investigación académica–, desde donde se calcularon las prevalencias de estudiantes diagnosticados con NEE según *etnia* de pertenencia (categoría del Mineduc para la pertenencia a un pueblo originario). También se utilizaron los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE, 2018), específicamente los resultados de las pruebas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias y el Cuestionario de Padres, de las escuelas de la comuna de Alto Biobío. También se usaron datos socioeconómicos (salud, educación y economía) de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen, 2017) y también del Censo (2017). Los datos obtenidos fueron trabajados en el programa SPSS 24, con el objeto de unificar la información en una base de datos que posibilitará el análisis estadístico descriptivo más objetivo concretando, de esta forma, estadígrafos que se visualizan en recuadros y gráficos longitudinales y transversales.

Por otra parte, los datos cualitativos se extrajeron de un estudio de caso llevado a cabo en la comuna de Alto Biobío durante el 2° semestre de 2019, que incluyó entrevistas semiestructuradas a educadores tradicionales, profesionales no docentes trabajadores de PIE y padres y familiares de estudiantes mapuches de Alto Biobío, además de documentos de relevancia para el funcionamiento del PIE. Por tratarse de una investigación que interroga a miembros de un pueblo originario en temáticas asociadas a trauma histórico experimentado por las propias personas entrevistadas y sus comunidades, y con el propósito de desenvolver una práctica de contar otras historias (Smith, 2013), fue fundamental que el estudio fuese autorizado por la comunidad, y que, mientras el temario categorial fue desarrollado por el conjunto del equipo de investigación, las entrevistas fuesen conducidas en la primera lengua de las personas entrevistadas (mapudungún) por la investigadora mapuche del equipo. Así, solo a los entrevistados hispanoparlantes se les entrevistó en español. Las entrevistas y los documentos pasaron por un análisis en conjunto a fin de indagar en ideologías, estructuras y prácticas que fuesen enunciadas por los participantes e identificadas por el equipo de investigación como de efecto lingüicista. Lo anterior fue posible por medio de una composición metodológica basada en el análisis textual considerando una dimensión pragmática que vinculase el discurso del entrevistado con su entorno sociocultural (Loncon *et al.*, 2024).

A continuación, se presenta un recuadro con las escuelas incluidas en el estudio del Alto Biobío.

Tabla 1- Establecimientos educacionales en Alto Biobío

Establecimientos	Matricula Etnia (M-E)	Total, Matricula Escuela	%
Escuela De Concentración Fronteriza Ralco Alto Biobío	205	342	59,9
Escuela básica Pitril	116	121	95,9
Escuela Ralco Lepoy	158	166	95,2
Escuela Callaqui	127	141	90,1
Escuela Particular Quepuca Ralco	52	60	86,7
Escuela Particular Edgardo Solar Acuña	22	25	88,0
Escuela Particular Trapa Trapa	64	68	94,1
Escuela Particular Canicu	75	77	97,4
Escuela Particular Trapa Trapa Butalelbum	93	95	97,9
Liceo Ralco	100	133	75,2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Chile, 2018.

Para el análisis, la información cuantitativa y cualitativa fue organizada mutuamente según su pertinencia para responder cada aspecto de los objetivos ya enunciados. Así, mientras primeramente se utilizaron los datos cuantitativos de la base Matrícula para

estimar y comparar la prevalencia de diagnósticos de NEE –general y asociados a lengua y comunicación– para los 3 años; posteriormente se recurrió a los resultados asociados al caso de estudio (la zona de Alto Biobío) para responder a las inquietudes de profundización. Esto es, se recurrió a las bases Casen 2017 y Censo 2017 para identificar el nivel de manejo de mapudungún y el nivel de escolaridad formal máxima lograda por parte de habitantes de Alto Biobío. Luego, la Casen 2017 permitió indagar en la identificación de diagnósticos asociados a la lengua y comunicación extraescolar, mientras el análisis de las entrevistas permitió ahondar en la comprensión que los trabajadores escolares, estudiantes y sus familias realizan respecto a los usos de los diagnósticos asociados a la lengua y comunicación intraescolar (NEE). Finalmente, los datos socioeconómicos y sobre desempeño escolar en las pruebas estandarizadas de escuelas, extraídos de las bases SIMCE 2018, casen 2017 y censo 2017, permitieron abrir la pregunta respecto al estado de las promesas escolares a la población originaria presente en Alto Biobío.

Las cualidades históricas, sociales, educacionales y lingüísticas de la comuna de Alto Biobío, que se encuentran descritas a continuación, la hacen propicia para comprender en profundidad la acción y efectos de la aplicación del PIE en la educación intercultural, donde el mandato de revitalización de la cultura, lengua e historia de los pueblos originarios se condice con una resistencia y vitalidad comunitaria.

Alto Biobío es una comuna al sur de Chile, perteneciente a la región del Biobío, en la que el 57,2% de la población declarada⁷ asegura tener educación básica completa (0,9% con *preparatoria* cursada), mientras solo el 6,8% llegó a cuarto medio y apenas el 1,7% alcanzó la educación superior (Censo, 2017). Así, es una comuna cuyos adultos tienen una corta trayectoria escolar. Respecto a la situación económica, el análisis de pobreza multidimensional de la encuesta Casen 2017 (educación, salud, trabajo y seguridad social, vivienda y entorno y redes y cohesión social) concluye que el 60,8% de la población es considerada “pobre”, mientras que el 39,2% está en el entramado de “no pobre”. Sin embargo, lo que la vuelve de interés para esta investigación es su identidad, pues el 84,2% de la población declara pertenecer a un grupo originario (Censo, 2017), del cual un 68% se declara pehuenche –con un 15,1% se declara mapuche y 1,2% afirma pertenecer a otra etnia (Censo, 2017)–. Así, la baja participación escolar cohabita en esta localidad con un alto sentido de identidad y pertenencia a la cultura y lengua que habitan la comunidad, la cual no es solo referida en términos genéricos como mapuche, sino que especifica en su distinción al nombrarse como pehuenche⁸. Esto encuentra correlato en el aislamiento geográfico de la zona que permitió un aislamiento respecto a la expansión en la provisión de servicios estatales de educación a la zona. De este modo, frente a tempranos esfuerzos religioso-militares hacia 1830 de intereses evangelizadores, asimilacionistas y de seguridad estratégica del estado en formación y civilizatorios (Serrano; Ponce de León; Rengifo, 2012, p. 229), el ingreso de las escuelas estatales al Alto Biobío ocurrió a mediados de la segunda mitad del siglo XX.

7- La población declarada llega a 4.867 personas.

8- Mapuche hace referencia a todo grupo originario en Chile y Argentina cuya lengua nativa es el mapudungún. En cambio, el pehuenche es aquel grupo mapuche específico que habita en las montañas y que basa su alimentación principal en la recolección de piñones que provienen de un árbol denominado pehuén o araucaria.

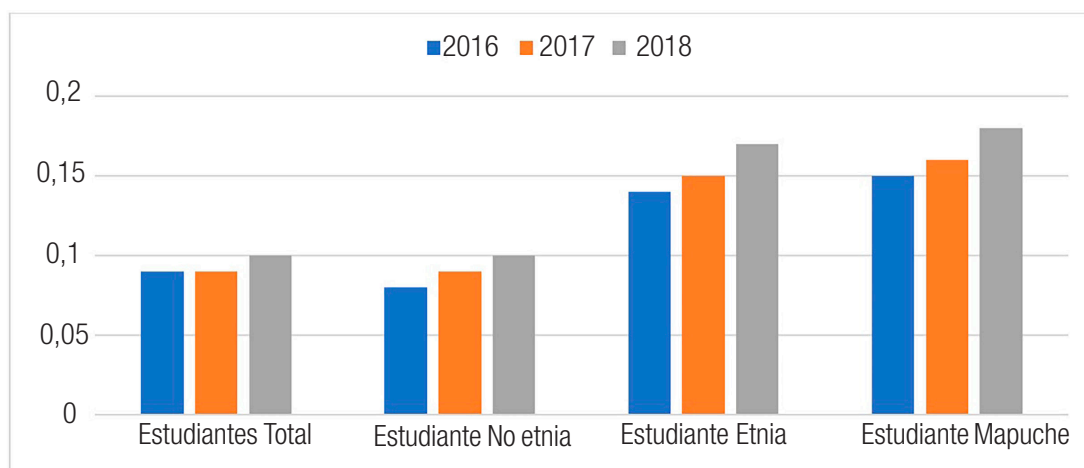
Resultados

“Una distribución lingüicista”

Todos los resultados constatan una desproporcionalidad diagnóstica que sobrerrepresenta a estudiantes de pueblos originarios, y particularmente mapuche, en los diagnósticos de NEE generales y específicamente relacionados a lengua y comunicación en el reciente período.

La Figura 1 detalla la evolución en la incorporación de alumnos con NEE al sistema educacional en Chile. Mientras la cantidad de estudiantes de todos los grupos no hace sino incrementarse año a año, también se observa que en cada año analizado los estudiantes de origen étnico, y particularmente mapuche, mantienen una mayor cantidad de diagnósticos de NEE, diferencia que bajo el análisis cuantitativo de chi-cuadrado resultó ser significativa. Esto es, en términos estadísticos, que mayor proporcionalidad diagnóstica para los grupos de estudiantes etnia y mapuche se explica por su pertenencia a los grupos, resultando en una mayor probabilidad de ser diagnosticado con una NEE por pertenecer a estos grupos. Esta distribución de diagnósticos puede interpretarse como de tipo lingüicista, en tanto son precisamente los grupos que sostienen por primera lengua no oficial aquellos que son más identificados como con alguna NEE, vale decir que en mayor proporción han atravesado por procesos de diagnóstico y de patologización de su forma de lengua y comunicación.

Figura 1- Proporcionalidad nacional de diagnóstico de NEE por pertenencia a grupos, años 2016-2017-2018

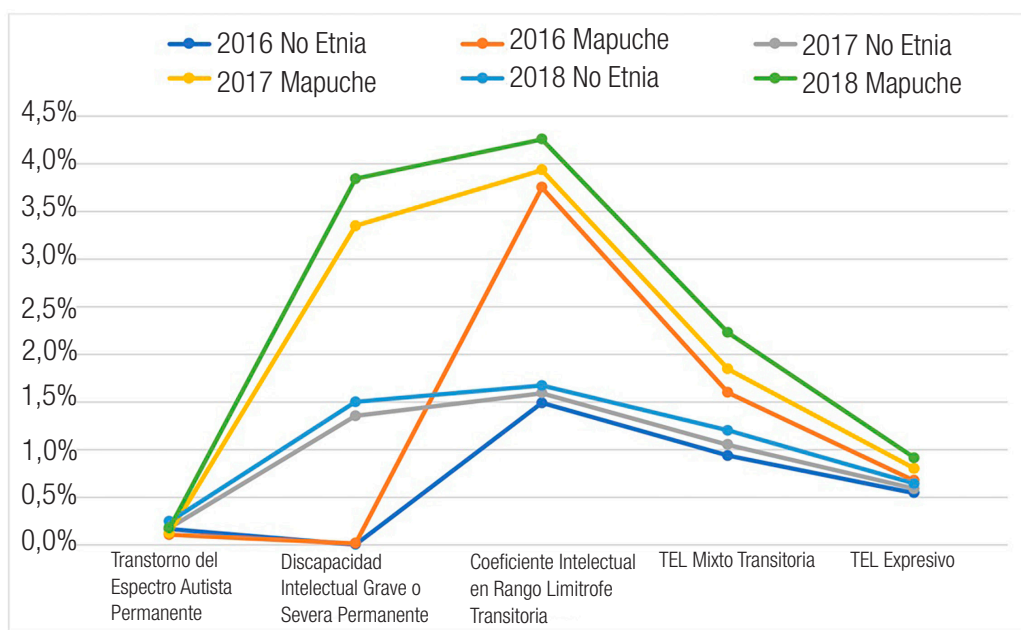


Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos Matrícula del Ministerio de Educación (MINEDUC) de los años 2016, 2017, 2018.

Esto es reforzado por los resultados de proporcionalidad de diagnósticos de NEE relacionados a lengua y comunicación –Coeficiente Intelectual en rango Límite (CIL), Trastorno Específico del Lenguaje de tipo expresivo (TEL-E) y mixto (TEL-M),

Discapacidad Intelectual Grave o Severa (DIG/S y Trastorno del Espectro Autista (TEA)⁹– que se encuentran en la Figura 2. Esto evidencia una persistente mayor patologización de estos aspectos, también estadísticamente asociada a la pertinencia a cada grupo. Aquí, la estrategia de deficientización de las lenguas no oficiales es identificada en la producción de diagnósticos ligados a *habilidades comunicativas*, además de la interpretación técnica de estilos comunicativos no dominantes como deficiencia de *habilidades cognitivas* que constituirían diagnósticos intelectuales. Lo anterior es coincidente con lo que señala la literatura que una de las herramientas más utilizadas para racionalizar la deficientización de la lengua inferiorizada es vincularla –estereotiparla– con una supuesta habilidad cognitiva inferior (Latimer-Hearn, 2019, p. 51), produciendo así a sus hablantes como “un Yo no desarrollado o subdesarrollado” (Tomic, 2013, p. 5).

Figura 2- Diagnósticos de NEE nacional asociadas a lengua y comunicación, comparando entre estudiantes no identificados como pertenecientes a pueblos originarios y estudiantes identificados como mapuches, para los años 2016,2017 y 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos Matrícula MINEDUC 2016, 2017, 2018.

Al observar la Figura 2, puede constatar que, persistentemente a lo largo del tiempo, las NEE discapacidad intelectual grave o severa permanente, coeficiente intelectual en rango límite transitoria, TEL mixto transitoria y TEL expresivo son mayormente diagnosticadas a quienes se identifican como mapuches. Por ejemplo, la NEE coeficiente

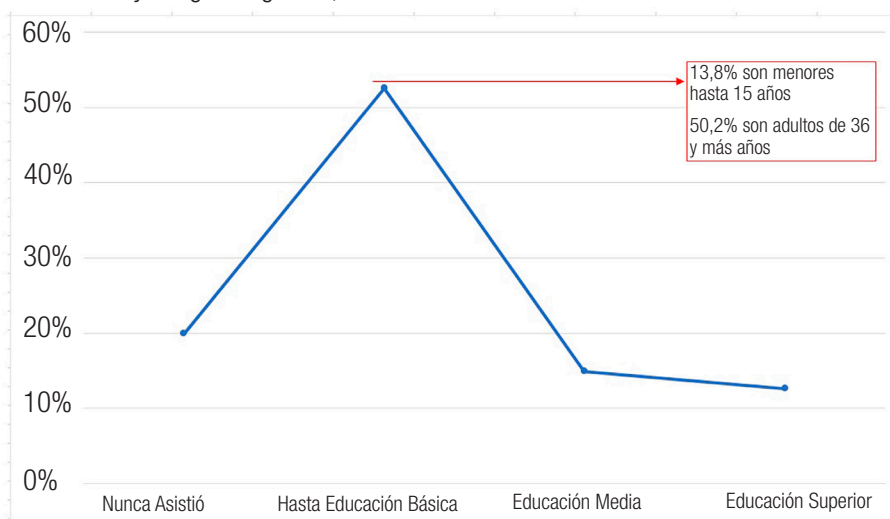
⁹- NEE que incluyen en sus criterios diagnósticos aspectos relacionados a la lengua y comunicación, y que se encuentran dentro del pool disponible de diagnósticos a ser aplicados y financiados por el Estado según indica el Decreto 170/2009 del Ministerio de Educación.

intelectual en rango limítrofe transitoria en el año 2016 para el caso de los *no etnia* llega a un 1,5%, mientras para estudiantes mapuches alcanza el 3,8%. Para el año 2017, la misma NEE en análisis (CI en rango limítrofe) confirma que la población *no etnia* llega al 1,9%; mientras que la identificada como mapuche al 4%. Y, para el año 2018, la misma NEE en los *no etnia* llega a un 1,7% de niños diagnosticados, mientras que en aquellos identificados como mapuches alcanza un 4,3% de diagnosticados –mostrando una persistente duplicación en la cantidad de diagnósticos.

“Una educación formal lingüicista”

En Alto Biobío, la mayoría de la población declarada¹⁰ –que asciende al 59%– habla y entiende su lengua originaria (pehuenche); el 13,1% asegura solo entenderlo, y el resto de los habitantes, declarado mapuche, no lo habla ni comprende (Casen, 2017). En este aspecto, es relevante destacar que el 23% de la población que nunca asistió a una institución educacional declara hablar o entender el idioma originario. De igual manera, del total de quienes tienen como máximo nivel educacional a la educación básica, la mayoría (53,6%) maneja o entiende el idioma originario. La mayoría de quienes tienen cursada la educación básica y comprenden la lengua originaria son mayores de edad. Esto aterriza en una tendencia a la disminución en el manejo de la lengua según nivel de educación formal –representado en la Figura 3. En otras palabras, a mayor educación formal, menor nivel de mapudungún, implicando un uso substractivo de la lengua originaria por parte de la educación convencional de la zona, con efecto lingüicista: son quienes menos hablan quienes alcanzan un mayor nivel de educación formal.

Figura 3- Educación y Lengua originaria, año 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de Casen, 2017.

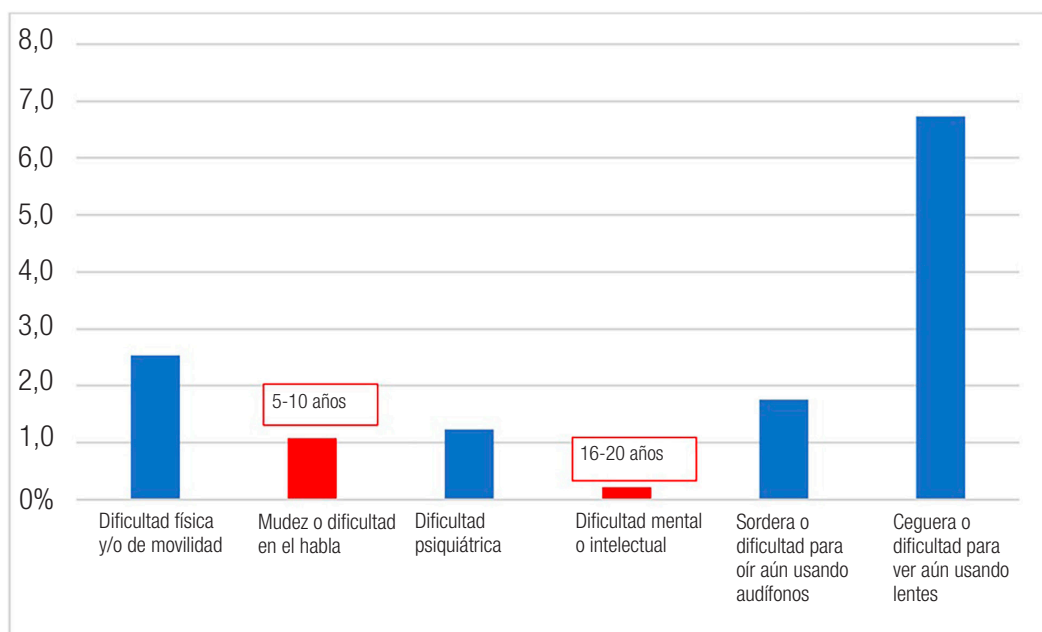
10- La población declarada llega a 4.867 personas.

“Una producción de Diagnósticos lingüística”

La pregunta por la presencia y usos de diagnósticos escolares y extraescolares relacionados a lengua y comunicación es de especial interés, pues permite ahondar en el sentido que el acto de generar diagnósticos tiene para miembros de la comunidad y para trabajadores escolares, vinculándolo además con la influencia de este acto de producción de diagnósticos con el lingüicismo del mapuzungún.

Como primer hallazgo, al indagar en el ámbito de dificultades de salud, mientras la mayoría de las personas declaradas asegura no tener dificultades de salud, es de notoriedad que el 100% de los casos reportados de *mudez o dificultad del habla* son identificados en niños de entre 5 y 10 años (Casen, 2017)¹¹ –alcanzando el 1,1% del total de niñas y niños de dicho rango etario¹²– (Figura 4). Este rango etario coincide, además, con la etapa de ingreso escolar y entonces activación de las expectativas y mecanismos de ajuste de los estilos de lengua y comunicación hacia su semejanza a los estándares de normalidad escolar, incluyendo procesos de patologización, diagnóstico y socialización de estos a las familias, en búsqueda de aceptación y adherencia.

Figura 4- Dificultades de salud, según porcentaje, año 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de Casen, 2017.

11- La Casen utiliza una muestra nacional probabilística, estratificada y bietápica, conformando estratos a partir de la localización “Comuna-Área” (Casen, 2017), con esto, se obtiene una muestra lo más representativa posible de cada comuna en el país, la cual posteriormente se calcula mediante un factor de expansión (contenido en la base de datos) que entrega como resultado una estimación de la población de cada comuna.

12- Cálculo extraído con factor de expansión comunal (Casen, 2017).



De no alcanzarse esta adherencia, esto conduce a la valoración moral negativa de las familias, justificada bajo un supuesto estadio de *inferioridad o privación sociocultural* que les impide discernir *lo mejor* para sus hijas/os, determinación a la que sí se podría acceder a través de las prácticas y mecanismos tecnocientíficos del PIE. Vale decir, una aplicación racionalizada y naturalizada de lógicas civilizatorias neocoloniales que refuerzan simultáneamente el privilegio epistémico moderno-occidental y el lingüicismo del mapudungún.

Esto devela en los resultados de las entrevistas realizadas a profesionales escolares de los PIE y familiares de niñas y niños diagnosticados, quienes manifiestan una patente incomodidad del sistema de diagnósticos que opera para satisfacer demandas económico-burocráticas y que, de paso, castiga y desincentiva la formación de estudiantes bilingües. La situación de disgloria del mapudungún se manifiesta tanto en la escuela –“aun cuando hay como un 85% [de estudiantes que] lo habla [...] no lo quieren hablar dentro de la escuela y cuesta hablarlo dentro del aula” (E3)– como en el hogar –“los padres dicen que sí, que ya los niños no hablan chedungún” (E4)– a la base de la cual hay un deseo de “no ser menos” (E3) y de “vergüenza” (E4).

Respecto al sistema de prácticas para producir diagnósticos relacionados con lengua y comunicación, todo comienza desde una desproporcionalidad diagnóstica informada en las entrevistas: en una de las escuelas identificadas, donde todos sus estudiantes son pehuenches, casi la mitad está en PIE (E4). Sobre los diagnósticos utilizados, mientras solo 1 estudiante está por TEL, todos los demás están por diagnósticos cognitivos (discapacidad intelectual, funcionamiento limítrofe) realizados por psicólogos cuyas pruebas (p. ej. Quiz tres) no están adaptadas al sistema lingüístico pehuenche (E4), pero que se utilizan por el requisito desde el Ministerio de Educación de que las pruebas estén estandarizadas para poder impetrar la subvención –misma fuerza que lleva a tener más estudiantes con diagnósticos (E1, E5)–. Un hallazgo interesante es que el ingreso de estas prácticas diagnósticas no ocurre solo por impulso ministerial, sino también local, por medio de intereses de las direcciones de estos establecimientos escolares: “[...] los directores empezaron a cambiar y empezaron a ver cómo que el SIMCE era lo mejor. Entonces hubo años en que era todo el SIMCE, y se olvidaron de la parte cultural. [...] Eso ha ido dejando que ojalá dominen el español” (E3).

Esta misma situación de protocolización afecta a las pruebas aplicadas para los demás diagnósticos (E1, E2), en las cuales las profesionales concuerdan en que el rendimiento de cada estudiante puede haber sido afectado por la incomprensión de las preguntas por la barrera idiomática (E1), pues son conscientes del rol de españolización de las escuelas:

[...] el problema es que hay una sobrevaloración de los diagnósticos, se sobrevalora mucho el diagnóstico. Por ejemplo, ya, el niño no aprende a leer, diagnostiquémoslo y no debe ser así, porque yo aquí veo que el problema más grande es el tema de la interculturalidad. Porque nosotros los wigka¹³, venimos aquí con todo lo que sabemos, venimos como a españolizarlos un poco. Y ahí es donde yo creo que se empieza el conflicto, porque hay muchos niños que cuando

13- Forma de nombrar desde el mapuzungún a las personas no-mapuche.

empiezan a escribir o empiezan a hablar el wíkadungun¹⁴, se confunden, porque son bilingües se les confunden las lenguas. Y ahí, chuta, ¿cómo lo hago? Y ahí se crea el problema. (E2).

Esto conecta directamente con una condición del PIE enunciada por sus mismas profesionales: en el PIE se trabaja el español (E3). Las evaluaciones son en español, el trabajo lingüístico se orienta a la corrección y en función del español (E4), y el propio fonoaudiólogo no sabe el habla y los sonidos del mapudungún, “[...] no los sabe escuchar, no los sabe interpretar. Entonces, ¿cómo puede decir que está... [nombre de algún diagnóstico]?” (E3). En la misma línea, proyectan que si se usaran pruebas contextualizadas “quizás muchos de ellos no tendrían ningún tipo de discapacidad [...] no tendrían dificultad intelectual, no tendrían discapacidad intelectual, no tendrían dificultad de aprendizaje” (E4). En la actualidad, esto se traduce en una impertinencia o incapacidad de enviar a evaluación o de diagnosticar a niños que hablen chedungún, y en la práctica de evitar el diagnóstico en 1.o básico [cuando recién están conociendo el español] y de TEL por un tema ético (E4).

Todas las prácticas y estructuras escolares lingüicistas expuestas son reforzadas por los relatos de exclusión de padres y familias de estudiantes en sus procesos diagnósticos y de intervención: sus hijos ingresan a los PIE sin consentimiento (E7) o bajo promesas falsas (“para ver si tenía problemas físicamente, a la vista, pero nada más, así que yo lo firmé y después empezaron a tomarle pruebas” (E7), se hacen reuniones informativas en español (donde la barrera idiomática impide a apoderados comprender su contenido, E7) donde los trabajadores del PIE se ausentan (impidiendo que familiares comuniquen sus dudas o disgusto con la asignación de NEE de sus hijos, E7), o se envían documentos/informes en los cuales describen “cómo se comportaban (E7)” –según la mirada de trabajadores escolares– y se pide adherencia y apoyo a lograr metas escolares: “Se sugiere entera disposición y compromiso de los padres apoderados en relación a las actividades que la estudiante lleve al hogar, brindando ayuda y guiando en las tareas, de manera que se refuerce en el hogar lo visto en clases” (Sugerencias a la familia –Informe a la Familia, J1).

Esta participación limitada de cuidadores y comunidades en estos procesos de diagnósticos, que tiene por efecto impedir que puedan decidir sobre los regímenes de lengua y comunicación que se aplican a sus hijos, no es anecdótica, sino cuya prescripción pudo identificarse en el documento Formulario Único de Ingreso [FUDEI] (ex-Formulario Único Evaluación de Ingreso) (Chile, 2019). Para que las escuelas públicas de todo el país –incluidas aquellas bajo el PEIB– impetren el *voucher* por educación especial, los profesionales deben completar y responder a este documento. En este se consulta sobre la lengua habitual del/la estudiante (Figura 5) e incluye a las familias solo en tres aspectos: (a) como fuente de información a petición de profesionales escolares bajo eventual “impacto en el aprendizaje” (Chile, 2012) –sustentado en el modelo médico (Figura 6)–; (b) como base de aspectos que “favorecen” o “dificultan” el aprendizaje –valoración interpretada por el trabajador PIE (Figura 7)–; y (c) como ámbito de apoyos para entregar, a fin de que la o el estudiante “acceda, participe y progrese en su aprendizaje” (Figura 8) –excluyendo a las

14- Forma de nombrar al idioma español desde la lengua mapuzungún/chedungún.



familias y comunidades de opinar sobre las necesidades de cada ámbito del estudiante en evaluación. Todo lo anterior delimita unilateralmente las posibilidades de participación de las familias y produce como inexistentes a las comunidades en los procesos de sus propios niños y niñas, constituyendo así a este mecanismo del PIE como estructura lingüicista.

Figura 5- Consulta sobre lengua habitual de estudiante en documento Formulario Único de Ingreso

<p>¿Su lengua habitual es el español?</p>	<p><i>Debe marcar si la o el estudiante es usuario habitual del español o no. Si marca NO, debe seleccionar la lengua correspondiente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua de Señas Chilena - Mapuzungun - Quechua - Aymara - Rapanui - Kreol - Otro (Si marca esta opción debe especificar)
---	---

Fuente: FUDEI (Chile, 2019), p. 1.

Figura 6- Lugar de la Familia en Anamnesis de Formulario Único de Ingreso

Señale aquella información más relevante en el desarrollo de la o el estudiante, la familia y el entorno, que impacte en el aprendizaje, según datos recogidos en la entrevista de la Anamnesis

Fuente: FUDEI (Chile, 2019), p. 4.

Figura 7- Lugar de la Familia respecto a aprendizaje en Proceso de Evaluación de Formulario Único de Ingreso

Contexto Familiar:

Favorecen el aprendizaje:

Describa aspectos del Contexto familiar que favorecen el aprendizaje del/la estudiante:

Dificultan el aprendizaje:

Describa aspectos del Contexto Familiar que dificultan el aprendizaje del/la estudiante:

Fuente: FUDEI (Chile, 2019), p. 4.

Figura 8- Lugar de la Familia en ámbitos de identificación de NEE

Ámbito Familiar

Indique qué apoyos requiere la familia para que la o el estudiante acceda, participe y progrese en su aprendizaje

Fuente: FUDEI (Chile, 2019), p. 6.

“Un sistema educacional lingüicista que no remonta brechas”

La literatura existente demuestra una relación positiva entre el grupo socioeconómico de los estudiantes y sus resultados en pruebas estandarizadas de rendimiento (OREALC, 2017); vale decir, a mayor grupo socioeconómico, mejor desempeño, y viceversa. Para el caso de las escuelas del Alto Biobío, los puntajes SIMCE nos muestran un rendimiento por establecimiento calificado como *deficiente*, que puede ser explicado de acuerdo a variables macro –como el grupo socioeconómico– y también micro –como el rendimiento de sus alumnos–. De esta manera, a nivel macro (Tabla 2), la mayoría de los establecimientos obtuvo un puntaje inferior a otros establecimientos con el mismo grupo socioeconómico (GSE) en las tres mediciones (lectura, Matemáticas y Ciencias), siendo todos los resultados de puntajes negativos estadísticamente significativos al resultado de su par con igual grupo socioeconómico. La escuela Callaqui constituye la excepción, con un puntaje en lectura mayor y estadísticamente significativo que otras de su mismo GSE.

Tabla 2- Puntaje SIMCE según establecimiento educacional, año 2018

Establecimiento	Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE MATEMÁTICA	Puntaje del estudiante en Ciencias naturales (o equivalente)	Diferencia con respecto al mismo GCE en Lectura	Diferencia con respecto al mismo GSE en Matemática	Diferencia con respecto al mismo GSE en Ciencias naturales (o equivalente)
Escuela de Concentración Fronteriza Ralco Alto Biobío	232	222	230	-6	-14	-7
Escuela Basica Pitril	171	177		-60	-49	
Escuela Ralco Lepoy	186	187	195	-45	-39	-31
Escuela Callaqui	252	214	237	21	-12	11
Escuela Particular Quepuca Ralco	263	212		0	0	
Escuela Particular Edgardo Solar Acuña	220	206		-11	-20	
Escuela Particular Trapa Trapa		213		0	0	
Escuela Particular Canicu	225	171	222	-6	-55	-4
Escuela Particular Trapa Trapa Butalelbum	231	210	215	0	-16	-11

Fuente: Elaboración propia con base en SIMCE, Ministerio de Educación, 2018.

Ahora, desde un nivel micro y respecto al puntaje en lectura (Tabla 3), el 48,4% de los estudiantes de la Escuela de C.F. Ralco tuvo un puntaje insuficiente; seguido por el 81,3% de los estudiantes de la Escuela Ralco Lepoy y el 61,5% de los de Trapa Trapa. Llama la atención que, pese a que la Escuela Callaqui tiene un puntaje favorable en lectura respecto a otros establecimientos de su mismo GSE, el 35,7% de sus estudiantes tuvo un puntaje insuficiente en esta medición. Respecto al puntaje en Matemáticas, el 58,1% de los estudiantes de la Escuela de C.F. Ralco tuvo un puntaje insuficiente,



así como el 100% de los estudiantes de 6.º básico que rindió el SIMCE en la Escuela Ralco Lepoy. La escuela Trapa Trapa tiene el mismo porcentaje de alumnos con puntaje deficiente en Matemáticas que en lectura. Y la escuela Callaqui cuenta con un 71,4% de alumnos con puntaje insuficiente en Matemáticas.

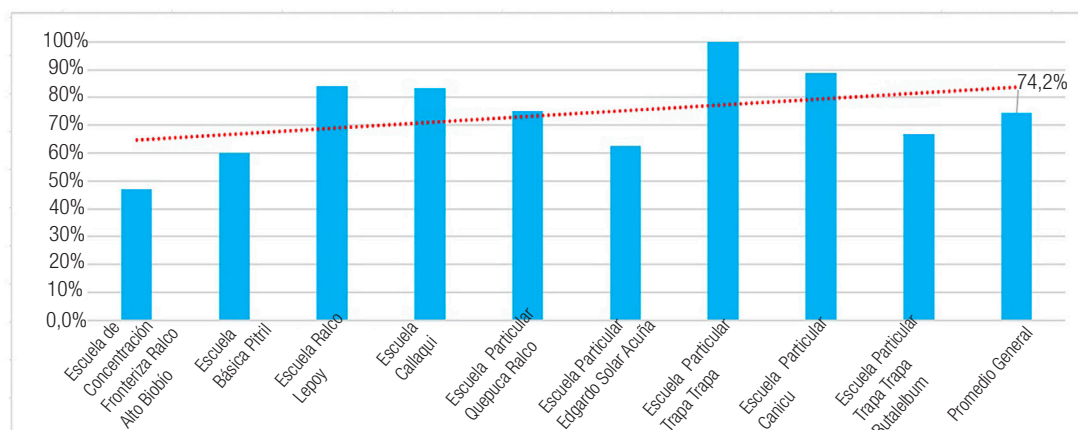
Tabla 3- Clasificación puntaje del SIMCE según establecimiento educacional, año 2018

Establecimiento	Porcentaje de estudiantes con estándar insuficiente en Lectura	Porcentaje de estudiantes con estándar elemental en Lectura	Porcentaje de estudiantes con estándar adecuado en Lectura	Porcentaje de estudiantes con estándar insuficiente en Matemática	Porcentaje de estudiantes con estándar elemental en Matemática	Porcentaje de estudiantes con estándar adecuado en Matemática
Escuela de Concentración Fronteriza Ralco Alto Biobío	48,4%	38,7%	12,9%	58,1%	35,5%	6,5%
Escuela Basica Pitril	100%			100%		
Escuela Ralco Lepoy	81,3%	18,8%		100%		
Escuela Callaqui	35,7%	28,6%	35,7%	71,4%	21,4%	7,1%
Escuela Particular Quepuca Ralco						
Escuela Particular Edgardo Solar Acuña	50%	37,5%	12,5%	62,5%	37,5%	
Escuela Particular Trapa Trapa						
Escuela Particular Canicu	100%			75%	25%	
Escuela Particular Trapa Trapa Butalelbum	61,5%	23,1%	15,4%	61,5%	38,5%	

Fuente: Elaboración propia con base en SIMCE, Ministerio de Educación, 2018.

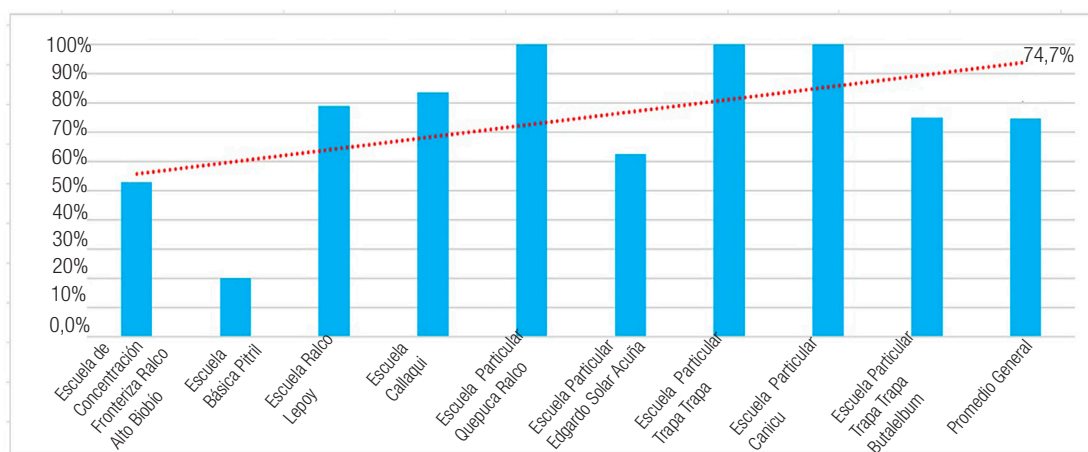
Los datos obtenidos indican que los resultados del SIMCE (2018) de las escuelas con educación intercultural indígena son disímiles a aquellos de otras escuelas del mismo GSE, pero localizadas en otras latitudes. Esto significa que el conjunto de escuelas que cuentan con el PEIB y el PIE, incluso posterior a la experiencia lingüicista, dan por resultado la persistencia de la brecha académica, no explicable por medio de su nivel socioeconómico –coincidiendo con lo sugerido por Webb, Canales y Becerra (2017)–, sino entonces argumentable desde la desconectada concepción educativa intercultural aplicada en las escuelas.

Figura 9- Porcentaje de Alumnos con Padre de origen étnico, año 2018



Fuente: Elaboración propia con base en SIMCE, Ministerio de Educación, 2018.

Figura 10- Porcentaje de Alumnos con Madre de origen étnico, año 2018



Fuente: Elaboración propia con base en SIMCE, Ministerio de Educación, 2018.

La relevancia de estos resultados se relaciona con la pertenencia étnica de los estudiantes y sus familias. La Figura 9 muestra que el 74,2% de los padres de los niños declara ser de origen étnico, lo que se incrementa un poco más para las madres (74,7%) (Figura 10). Es más, en las Figuras 9 y 10 podemos apreciar que hay escuelas en donde el 100% de padres y madres declaran pertenecer a una etnia, en este caso particular, la mayoría es pehuenche. Esto implica que, a familias pertenecientes a pueblos originarios se les promueve, mediante prácticas lingüicistas, abandonar su lengua –y la episteme que deviene con ésta– a favor de regímenes lingüísticos y comunicativos dominantes so pretexto de que *ayudará* en el desarrollo académico actual de sus hijos –una ideología lingüicista–, para que estos puedan participar con mayor éxito de las bondades del sistema educativo y social occidental –una



estructura lingüística-. Y dicha promesa, a cambio de la cual abandonan y desvalorizan su propia lengua, no se cumple: persiste la brecha académica.

Conclusiones

La gran desproporcionalidad nacional encontrada de diagnósticos de NEE entre población general, pueblos originarios y específicamente mapuche, tanto en NEE general como específicamente asociadas a lengua y comunicación, se condice con los hallazgos relativos a los ámbitos estructurales, ideológicos y prácticos de esta investigación: un sistema educacional que, a través de sus prácticas de diagnóstico e intervención, sostiene regímenes lingüísticos y comunicativos occidentalizados en el currículo y en la práctica cotidiana escolar, coincidiendo con lo expuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC, 2017) respecto a metodologías de evaluación y enfoque intercultural utilizado.

Vale decir, aún en instituciones con misiones públicas de revitalización cultural y lingüística, y bajo contextos sociales e históricos y marcos legales de reconocimiento, las escuelas naturalizan y perpetúan prácticas diagnósticas y de intervención que sobrevaloran y normalizan las cualidades lingüísticas de la lengua dominante –el castellano–, reinstalando al mapudungun y cualquier otra lengua no dominante en una situación devaluada, y entonces patologizando a quienes exhiben las cualidades de las lenguas desvalorizadas en su comportamiento lingüístico y comunicativo.

En coincidencia con la literatura, estos hallazgos apuntan que el desafío de revitalización lingüística requiere reorientar los mayores esfuerzos desde el trabajo en sí con las lenguas minorizadas hacia “políticas y prácticas que condicionan actitudes y elecciones lingüísticas a favor de las lenguas dominantes a costa de las lenguas maternas” (Lomawaima; McCarty, 2006, p. 138).

Tanto la literatura revisada como el trabajo empírico dan cuenta de un territorio educativo nacional arraigado en el paradigma médico de la conducta lingüística y comunicativa, donde estudiantes que se desenvuelven en un medio culturalmente situado en torno a la identidad mapuche son expuestos constantemente a diagnósticos y prácticas de patologización que deficientizan los regímenes lingüísticos y comunicativos de su primera lengua. El Decreto 170 que norma los procesos de evaluación de NEE (Chile, 2010) –requeridos para recibir subvención estatal– solo hace una única referencia a los pueblos originarios: en su apartado referente a profesionales idóneos, destaca la necesidad de contar con un hablante que se comunique en la lengua nativa o en su defecto disponer de un intérprete con conocimientos en valores y cosmovisión de la comunidad. Sin embargo, tal requisito deja un vacío respecto a la descripción específica del ámbito y profundidad de conocimientos y habilidades solicitadas, cuestión que hemos identificado como factor relevante al analizar el incremento detectado en la patologización del bilingüismo.

Frente a este contexto, se hace necesario no solo una política pública de reconocimiento a los pueblos ancestrales, sino también un proyecto nacional educativo enmarcado en el bilingüismo y la interculturalidad. Como medida de corto plazo, se requiere que las escuelas integren a sus mallas curriculares la perspectiva intercultural a



todo nivel, incluyendo sabios de los pueblos originarios y sin distinción de un porcentaje de alumnos de origen étnico por establecimiento. Además, se hace necesario una revisión completa y detallada de las pruebas de evaluación a fin de eliminar sus sesgos de evaluación de efectos lingüísticos. Y, como medida a largo plazo, es indispensable que aquellas instituciones de formación superior relacionadas con la pedagogía, la enfermedad y la terapéutica integren desde el inicio de la formación profesional la reflexión crítica respecto al rol que sus prácticas desempeñan en la sostenibilidad o la muerte de lenguas y culturas no dominantes, desde una perspectiva tanto global como situada. Por medio de la inmersión e interacción permanente con las comunidades de lenguas ancestrales, esta perspectiva permitirá valorizar e interiorizar supuestos y propósitos del contexto intercultural y del bilingüismo, como parte de los desafíos de reestructuración de la convivencia nacional entre Estado y pueblos originarios, entre otros relevado por la actual discusión constituyente en nuestro país.

Referencias

COMISIÓN VERDAD HISTÓRICA Y NUEVO TRATO CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS. **Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas**. Santiago de Chile: Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas, 2008.

BALL, Jessica; LEWIS, Marlene. Using indigenous parents' goals for children's language to guide speech-language practice and policy. *In: WORLD INDIGENOUS PEOPLES' CONFERENCE ON EDUCATION*, 2005, Hamilton. **WIPCE talking points**. Victoria: Early Childhood Development Intercultural Partnership, 2005, p. 1-13.

BEDORE, Lisa M.; PEÑA, Elizabeth D.; JOYNER, Debbie; MACKEN, Candace. Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 14, n. 5, p. 489-511, 2011. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.529102>

CALDERÓN, Fernando; HOPENHAYN, Martín; OTTONE, Ernesto. **Esa esquiva modernidad: desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Nueva Sociedad, 1996.

CAÑULEF, Eliseo; FERNÁNDEZ, Emilio; GALDAMES, Viviana; HERNÁNDEZ, Arturo; QUINDEL, José; TICONA, Elías. **Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2005.

CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto N° 83/2015**. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. **Decreto N° 170/2010**. Fija normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2010.

CHILE. Ministerio de Educación. **Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile**. Santiago de Chile: Maval, 2012.



CHILE. Ministerio de Educación. **Entrevista a la familia/Anamnesis**: síntesis de los antecedentes de salud, escolares y sociales del estudiante. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2012. Disponible en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/ANAMNESIS_2010.pdf. Acceso en: 10 dez. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. **Formulario Único de Evaluación Integral**, FUDEI. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2019. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/03/FUDEI-Formato-PDF-2019.pdf>. Acceso en: 10 dez. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. **Programa de Integración Escolar (PIE)**: ley de inclusión escolar 20.845: manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la inclusión. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2016.

CHILE. Ministerio de Planificación y Cooperación. **Ley Nº 19.253/1993**. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993.

CHIODI, Francesco; LONCÓN, Elisa. **Por una nueva política del lenguaje**: temas y estrategias del desarrollo lingüístico del Mapudungun. Temuco: Pehuén, 1995.

CONRAD, Peter. The shifting engines of medicalization. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 46, n. 1, p. 3-14, 2005. <https://doi.org/10.1177/002214650504600102>

CULLEN, Julie Berry. The impact of fiscal incentives on student disability rates. **National Bureau of Economic Research**, n. 7173, 1999. Disponible en: <https://www.nber.org/papers/w7173>. Acceso en: 20 jun. 2021.

DAY-VINES, Norma L. Ethics, power, and privilege: salient issues in the development of multicultural competencies for teachers serving African American children with disabilities. **Teacher Education and Special Education**, v. 23, n. 1, p. 3-18, 2000. <https://doi.org/10.1177/08884064000230010>

FONIDE. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. **Informe Final FONIDE FX11664**: seguimiento a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar. Análisis interseccional de las categorías identitarias de género, raza, etnia, clase social, sexualidad, edad y capacidad. Santiago de Chile: Secretaría Técnica Fonide, 2018.

GARZA, Bianca. Translation of English-based assessments for developmental language disorders into Spanish: effects on school-age bilingual populations. *In*: SCHOLARS WEEK. **Poster**. Bellingham: Western Washington University, 2019. Disponible en: https://cedar.wvu.edu/scholwk/2019/2019_poster_presentations/82/. Acceso en: 20 jun. 202.

GOULD, Stephen Jay. **La falsa medida del hombre**. Buenos Aires: Orbis, 1998.

GUTIÉRREZ-SALDIVIA, Ximena; RIQUELME MELLA, Enrique. Evaluación de necesidades educativas especiales en contextos de diversidad sociocultural: opciones para una evaluación culturalmente pertinente.



Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 159-174, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>

KALYANPUR, Maya. The influence of western special education on community-based services in India. **Disability & Society**, v. 11, n. 2, p. 249-270, 1996. <https://doi.org/10.1080/09687599650023263>

LATIMER-HEARN, Dionna Louise. **Training and perspectives of speech-language pathologists serving african american english-speaking students**. 2019. Tese (Doutorado em Philosophy in Educational Leadership for Changing Populations) — Notre Dame of Maryland University, Baltimore, 2019.

LOMAWAIMA, K. Tsianina; MCCARTY, Teresa L. **“To remain an Indian”**: lessons in democracy from a century of native american education. New York: Teachers College Press, 2006.

LONCÓN, Elisa; CASTILLO SANCHEZ, Silvia. Neologismos en mapuzugun: palabras creadas en un proceso de enseñanza y de aprendizaje. **Literatura y lingüística**, Santiago de Chile, n. 38, p 195-212, 2018. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.38.1633>

LONCÓN, Elisa; GAINZA, Alvaro, HIRMAS, Natalia, MELLADO, Diego. **Colonialismo cultural y filosofía del Azmapu en Comunidades Pewenche de Alto Biobío**. Santiago de Chile: LOM. 2024.

LONCÓN, Elisa; HECHT, Ana Carolina. **Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe**: balances, desafíos y perspectivas. Santiago de Chile: Fundación Equitas, 2011.

LÓPEZ, Luis Enrique. Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: widening Gaps between policy and practice. In: CORTINA, Regina (ed.). **The education of indigenous citizens in Latin America**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 19-49.

LOWELL, Anne. “From your own thinking you can’t help us”: intercultural collaboration to address inequities in services for Indigenous Australians in response to the World Report on Disability. **International Journal of Speech-Language Pathology**, v. 15, n. 1, p. 101-105, 2013. <https://doi.org/10.3109/17549507.2012.725770>

MCEWAN, Patrick J. Can schools reduce the indigenous test score gap? Evidence from Chile. **The Journal of Development Studies**, v. 44, n. 10, p. 1506-1530, 2008. <https://doi.org/10.1080/00220380802265223>

MCEWAN, Patrick J. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. **Economic Development and Cultural Change**, Chicago, v. 53, n. 1, p 57-190, 2004. <https://doi.org/10.1086/423257>

MCLEOD, Sharynne. Resourcing speech-language pathologists to work with multilingual children. **International Journal of Speech-Language Pathology**, v. 16, n. 3, p. 208-218, 2014. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.876666>

MCLEOD, Sharynne. Speech–language pathologists’ knowledge of tongue/palate contact for consonants. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v. 25, n. 11-12, p. 1004-1013, 2011. <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.620678>



MCLEOD, Sharynne; BAKER, Elise. Speech-language pathologists' practices regarding assessment, analysis, target selection, intervention, and service delivery for children with speech sound disorders. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v. 28, n. 7-8, p. 508-531, 2014. <https://doi.org/10.3109/02699206.2014.926994>

MCLEOD, Sharynne; VERDON, Sarah; BOWEN, Caroline; International Expert Panel on Multilingual Children's Speech. International aspirations for speech-language pathologists' practice with multilingual children with speech sound disorders: development of a position paper. **Journal of Communication Disorders**, v. 46, n. 4, p. 375-387, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2013.04.003>

NOE, David; RODRIGUEZ, Jorge; ZUNIGA, Isabel. **Brecha étnica e influencia de los pares en el rendimiento escolar**: evidencia para Chile. Santiago de Chile: Cepal, 2005.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales**: declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Ginebra: Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1989.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**. Nueva York: Asamblea General, 1966.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Convención Internacional de los derechos del niño**. Nueva York: Asamblea General, 1989.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas**. Nueva York: Asamblea General, 2007.

OREALC. **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Inequidad en los logros de aprendizaje entre los estudiantes indígenas de América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?** Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 2017.

PEÑA, Mónica. Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 12, n. 2, p. 3-103, 2013.

SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, Francisca (org.). **Historia de la educación en Chile (1810-2010)**: aprender a leer y escribir (1810-1880). Tomo I. Santiago de Chile: Taurus, 2012.

SKAHAN, Sarah M.; WATSON, Maggie; LOF, Gregory L. Speech-language pathologists' assessment practices for children with suspected speech sound disorders: results of a national survey. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 16, n. 3, p. 246-259, 2007. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/029\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/029))

SKUTNABB-KANGAS, Tove; CUMMINS, Jim (ed.). **Minority education**: from shame to struggle. Clevedon: Multilingual matters, 1988.



SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies**: research and indigenous peoples. London: Zed Books, 2013.

SUDBECK, Kristine M. **Learning through the language**: A critical autoethnography of a Non-Native among two Indigenous language communities. Nebraska: ETD Collection for University of Nebraska, 2016.

TOMIC, Patricia. The colour of language: accent, devaluation and resistance in Latin American immigrant lives in Canada. **Canadian Ethnic Studies**, Calgary, v. 45, n. 1, p. 1-21, 2013. <https://dx.doi.org/10.1353/ces.2013.0018>

TREVIÑO, Ernesto; MORAWIETZ, Liliana, VILLALOBOS, Cristobal; VILLALOBOS, Esteban. **Educación intercultural en Chile**: experiencias, pueblos y territorios. Santiago de Chile: UC, 2017.

UNDURRAGA, Eduardo. **Unraveling development**: three essays on structural determinants of human capabilities. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia) — Brandeis University, Waltham, 2014.

VERDON, Sarah; MCLEOD, Sharynne; WONG, Sandie. Reconceptualizing practice with multilingual children with speech sound disorders: people, practicalities and policy. **International Journal of Language & Communication Disorders**, London, v. 50, n. 1, p. 48-62, 2015. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12112>

VIEYTES, Rut. **Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad**: epistemología y técnicas. Buenos Aires: Las Ciencias, 2004.

WEBB, Andrew; CANALES, Andrea; BECERRA, Rukmini. Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. *In*: PUC – Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. **Propuestas para Chile**: concurso políticas 2016. Santiago de Chile: PUC Chile, 2017. p. 279-305.

WILLIAMS, Corinne J.; MCLEOD, Sharynne. Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. **International Journal of Speech-Language Pathology**, v. 14, n. 3, p. 292-305, 2012. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.636071>

Recibido en: 29.11.2021

Aprobado en: 14.09.2022

Editora: Profa. Dra. Renata Marcílio Cândido

Natalia Hirmas Montecinos: PhD en Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC); Magíster en Educación en la PUC; Licenciada en Ciencias de la Ocupación en la Universidad de Chile.



Elisa Loncón Antileo: PhD en Humanidades en la Universidad de Leiden de Holanda; PhD en Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster en Lingüística en la Universidad Autónoma Metropolitana de México; Profesora de Estado mención inglés en la Universidad de la Frontera.

Diego Mellado Riffo: PhD en Sociología en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC); Magíster en Sociología en la PUC; Magíster en Política y Gobierno en la Universidad de Concepción; Sociólogo por la Universidad de Concepción.

Álvaro Gainza Veloso: Magíster en Ciencias Sociales en la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS); Sociólogo por la Universidad ARCIS.