



UNIVERSIDAD DE CHILE
Vicerrectoría de Asuntos Académicos

**Estudio sobre el progreso en la implementación del
Programa de Educación Intercultural Bilingüe - ORÍGENES
en los establecimientos de continuidad focalizados por el Programa**

INFORME FINAL

Centro de Investigación Avanzada en Educación

Vicerrectoría de Asuntos Académicos

Universidad de Chile

Santiago, 8 de marzo de 2010

INDICE DE CONTENIDOS

I. PRESENTACIÓN	3
II. RESUMEN EJECUTIVO	5
III. INFORME TRANSVERSAL DE LOS ESTUDIOS DE CASOS	24
I. CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR	26
II. BILINGÜISMO	37
III. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA	45
IV. LOGROS EN LAS ESCUELAS COMO RESULTADO DEL PEIB-ORÍGENES	56
V. FORTALEZAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEIB-ORÍGENES	67
VI. DEBILIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEIB-ORÍGENES	75
VII. A MODO DE SINTESIS: ¿CUÁN AVANZADA ESTÁ LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEIB-ORÍGENES EN LOS CASOS ESTUDIADOS?	92
IV. ANÁLISIS DE DATOS SECUNDARIOS Y APLICACIÓN INDICE DE INTERCULTURALIDAD	100
I. PRESENTACIÓN	100
II. RESULTADOS	103
III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES ANALISIS DATOS SECUNDARIOS.....	154
V. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DE CIERRE	157
VI. RECOMENDACIONES	163
VII. ANEXOS DIGITALES	167

I. PRESENTACIÓN

El presente informe da cuenta del “Estudio sobre el Progreso en la Implementación del PEIB-Orígenes en los Establecimientos de continuidad Focalizados por el Programa Educación Intercultural Bilingüe - Orígenes (PEIB-Orígenes)”, encomendado por el Ministerio de Educación al Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile, según el Decreto Exento N° 1040, del 4 de junio de 2009 (Decreto y Propuesta de Trabajo en Anexo Digital).

Este estudio se planteó los siguientes objetivos:

- Objetivo General

Caracterizar el progreso en la implementación del Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en los establecimientos de continuidad focalizados por el Programa Educación Intercultural Bilingüe-Orígenes (PEIB-Orígenes).

- Objetivos Específicos

- i. Evaluar la contextualización de los Planes y Programas de estudio empleados en los establecimientos PEIB-Orígenes respecto de las particularidades culturales de los pueblos indígenas focalizados por el programa PEIB-Orígenes.
- ii. Evaluar el uso del bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico en los establecimientos PEIB-Orígenes.
- iii. Evaluar la participación de las comunidades en el proceso de formación de alumnos que asisten a los establecimientos PEIB-Orígenes.
- iv. Analizar la evolución de indicadores de desempeño educativo de los alumnos de los establecimientos de PEIB-Orígenes (SIMCE, calificaciones, repitencia, asistencia, deserción).
- v. Identificar buenas prácticas en la implementación del PEIB-Orígenes, y factores asociados con ellas.

En conformidad, el estudio se basó en una metodología mixta (de tipo cualitativo y cuantitativo), situada en el nivel descriptivo-evaluativo, que tuvo como universo a los 78 establecimientos focalizados por el PEIB-Orígenes en la I Fase y que continúan en la II Fase del Programa PEIB-Orígenes.

Las actividades realizadas para el logro de los objetivos se organizaron en cinco componentes:

- i. Revisión de la literatura.
- ii. Análisis de datos secundarios.
- iii. Entrevistas a actores relevantes dentro del campo de la educación intercultural nacional.
- iv. Elaboración de un Índice de Progreso Educativo Intercultural de los establecimientos PEIB-Orígenes.
- v. Encuesta on-line.
- vi. Estudio de casos.

El estudio se extendió entre el 10 de junio de 2009 y el 10 de marzo de 2010, período en el cual logró cumplir con los cinco objetivos planteados y realizar la totalidad de las acciones propuestas.

En este estudio participaron los siguientes profesionales: Marcela Pardo (Antropóloga, coordinadora general), Juan Pablo Valenzuela (Economista, coordinador del análisis de datos secundarios y de la encuesta, y de la elaboración Índice de EIB), Liliana Morawietz (Antropóloga, coordinadora ejecutiva del estudio y asistente para el estudio de casos), Diego Fuenzalida (Estudiante tesista de Antropología, asistente para el estudio de casos), Paz Neira (Antropóloga, asistente para el estudio de casos), Felipe Acuña (Estudiante tesista de Antropología, asistente para la revisión de la literatura y análisis cualitativo de datos) Consuelo Quinteros (Profesora, asistente para la aplicación de la encuesta), Daniela Molina (Profesora, asistente para la aplicación de la encuesta), Alejandro Sevilla (Economista, asistente para el análisis cuantitativo de datos), Gabriela Toledo (Economista, asistente para el análisis cuantitativo de datos).

El presente informe, que ofrece se estructura en cinco secciones. En primer lugar, se presenta un resumen ejecutivo del estudio, que rescata sus principales aspectos. En segundo lugar, se detalla el análisis del estudio de casos sobre buenas prácticas de implementación del PEIB-Orígenes, ofreciendo una mirada transversal de los logros alcanzados por los establecimientos estudiados. En tercer lugar, se da cuenta de los resultados obtenidos a partir del análisis secundario de datos sobre desempeño educativo de los establecimientos participantes en el Programa, y de la aplicación del Índice de Interculturalidad construido en este estudio. En cuarto lugar, se entregan las conclusiones alcanzadas a partir de los resultados obtenidos. En quinto lugar, se ofrecen un conjunto de recomendaciones orientadas a la mejor entrega de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas de nuestro país. Finalmente, la sexta sección lista los contenidos de los anexos, entregados en versión digital.

II. RESUMEN EJECUTIVO

Estudio sobre el Progreso en la Implementación del PEIB-Orígenes en los Establecimientos de continuidad Focalizados por el Programa Educación Intercultural Bilingüe-Orígenes (PEIB-Orígenes)

PRESENTACIÓN

El presente informe da cuenta del “Estudio sobre el Progreso en la Implementación del PEIB-Orígenes en los Establecimientos de continuidad Focalizados por el Programa Educación Intercultural Bilingüe - Orígenes (PEIB-Orígenes)”, encomendado por el Ministerio de Educación al Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile, según el Decreto Exento N° 1040, del 4 de junio de 2009.

El estudio se extendió entre el 10 de junio de 2009 y el 10 de marzo de 2010, participando en él los siguientes profesionales: Marcela Pardo (Antropóloga, coordinadora general), Juan Pablo Valenzuela (Economista, coordinador del análisis de datos secundarios y de la encuesta, y de la elaboración Índice de EIB), Liliana Morawietz (Antropóloga, coordinadora ejecutiva del estudio y asistente para el estudio de casos), Paz Neira (Antropóloga, asistente para el estudio de casos), Diego Fuenzalida (Estudiante tesista de Antropología, asistente para el estudio de casos), Felipe Acuña (Estudiante tesista de Antropología, asistente para la revisión de la literatura y análisis cualitativo de datos), Consuelo Quinteros (Profesora, asistente para la aplicación de la encuesta), Daniela Molina (Profesora, asistente para la aplicación de la encuesta), Alejandro Sevilla (Economista, asistente para el análisis cuantitativo de datos), Gabriela Toledo (Economista, asistente para el análisis cuantitativo de datos).

El presente resumen ejecutivo se estructura en seis secciones, las cuales dan cuenta de los aspectos más importantes del estudio. La primera sección, se presentan los objetivos planteados para esta investigación. La segunda, se describe la metodología definida para su realización. La tercera sección condensa los principales resultados obtenidos. La cuarta, sintetiza las principales conclusiones del estudio. Finalmente, la quinta sección ofrece las recomendaciones extraídas a partir de los resultados obtenidos.

OBJETIVOS

El estudio se planteó los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

CIAE – U. DE CHILE

Caracterizar el progreso en la implementación del Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en los establecimientos de continuidad focalizados por el Programa Educación Intercultural Bilingüe-Orígenes (PEIB-Orígenes).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- i. Evaluar la contextualización de los Planes y Programas de estudio empleados en los establecimientos PEIB-Orígenes respecto de las particularidades culturales de los pueblos indígenas focalizados por el programa PEIB-Orígenes.
- ii. Evaluar el uso del bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico en los establecimientos PEIB-Orígenes.
- iii. Evaluar la participación de las comunidades en el proceso de formación de alumnos que asisten a los establecimientos PEIB-Orígenes.
- iv. Analizar la evolución de indicadores de desempeño educativo de los alumnos de los establecimientos de PEIB-Orígenes (SIMCE, calificaciones, repitencia, asistencia, deserción).
- v. Clasificar los establecimientos PEIB-Orígenes según categorías relevantes para evaluar su progreso en la implementación del Programa PEIB-Orígenes.
- vi. Identificar buenas prácticas en la implementación del PEIB-Orígenes, y factores asociados con ellas.

METODOLOGÍA

La metodología definida para este estudio buscó obtener evidencia que permitiera a la vez:

- ix. Caracterizar el progreso del PEIB en los establecimientos PEIB-Orígenes a partir de un conjunto de diversos indicadores pertinentes a los objetivos de este Programa.
- i. Obtener una visión global del estado de la implementación para el agregado de establecimientos PEIB-Orígenes.
- ii. Conocer detalles sobre la implementación del PEIB-Orígenes en algunos establecimientos focalizados por este Programa, identificando buenas experiencias y sus factores asociados.

Con ello en consideración, la metodología definida es de naturaleza mixta (cualitativo y cuantitativo), orientada a obtener evidencia en el nivel descriptivo-evaluativo.

El universo de estudio propuesto correspondió a los 78 establecimientos de "continuidad", es decir, aquellos focalizados en la I Fase y que continúan en la II Fase del Programa PEIB-Orígenes.

La unidad de análisis principal fue establecimiento de continuidad focalizado, y como unidad de análisis secundaria al pueblo indígena focalizado por el Programa, a la comuna, y cuando fue necesario ampliar a un territorio más amplio, alcanzando como límite superior la división administrativa provincial.

La estrategia metodológica se organizó en seis componentes:

i. REVISIÓN DE LA LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. Para el estudio, se revisaron 93 publicaciones especializadas, para cada una de las cuales se elaboraron fichas bibliográficas organizadas según categorías pertinentes para el estudio. Este material fue analizado según el método de análisis de contenido. Esta actividad permitió identificar categorías de análisis relevantes para la elaboración de las pautas de entrevistas y observación, para la construcción del cuestionario de la encuesta a directores y para el análisis general de los resultados obtenidos.

ii. ANÁLISIS DE DATOS SECUNDARIOS. El estudio analizó la evolución de indicadores sobre características generales y de desempeño educativo de los establecimientos PEIB-Orígenes, y sus estudiantes a partir de bases de datos existentes (SIMCE, Encuesta de Padres complementaria de padres SIMCE, Directorio de establecimientos (MINEDUC), Índice IVE JUNAE, Directorio de Rendimiento (MINEDUC), Base de datos SEP.

El análisis consideró la evolución de los indicadores en el período 2002-2006, pues refleja las condiciones previas a la intervención de la I Fase (datos del año 2002) y el año (2006) que finaliza la participación en la I Fase.

Para describir las condiciones iniciales de los establecimientos, y sus estudiantes, que participaron del Programa en su Fase I se analizaron por separado los establecimientos de "continuidad" y los de "no continuidad", incluyendo un tercer grupo de establecimientos que no han participado en la Fase I ni en la Fase II, pero con un alto porcentaje de matrícula de estudiantes de grupos étnicos originarios, de tal forma de determinar la existencia de diferencias entre los participantes del Programa y aquellos relativamente similares, pero que no han participado de éste. Para determinar las condiciones iniciales de las escuelas y sus estudiantes se utilizaron diversos indicadores calculados con información del año 2002. El análisis se basó en una metodología de matching, de forma de determinar si la evolución de algunos resultados educativos son diferentes entre los establecimientos que han participado en el Programa y los que no han recibido apoyo de éste.

iii. ENTREVISTAS A ACTORES RELEVANTES DENTRO DEL CAMPO DE LA EDUCACION INTERCULTURAL NACIONAL. Para el estudio fueron entrevistados 11 expertos del ámbito académico, de

organismos internacionales y representantes de organizaciones indígenas, supervisores provinciales y coordinadores regionales del Ministerio de Educación para el PEIB-Orígenes. Estas entrevistas, y permitieron identificar categorías de análisis relevantes para la elaboración de las pautas de entrevistas y observación, para la construcción del cuestionario de la encuesta a directores y para el análisis general de los resultados obtenidos.

- iv. ELABORACIÓN DE UN ÍNDICE DE PROGRESO EDUCATIVO INTERCULTURAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS PEIB-ORÍGENES. Se elaboró un Índice de Interculturalidad para evaluar a los establecimientos PEIB-Orígenes, en relación a sus avances en el desarrollo de educación intercultural, a partir, principalmente, de las percepciones de los directores de estos establecimientos manifestadas en una encuesta on-line diseñada para este estudio. Según se comprometió en la propuesta de trabajo, este Índice se encuentra construido en una versión preliminar, sin validar, debido a restricciones de recursos (i.e. inexistencia de línea de base, tiempo, información, entre otras). La construcción de este índice se basó en la aplicación del Método de Análisis Factorial por Componentes Principales (MCP) sobre los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta que se describe a continuación.
- v. ENCUESTA ON-LINE. Con el fin de obtener los antecedentes que para construir el Índice de Educación Intercultural a nivel de establecimiento, así como otros antecedentes respecto de las características de la escuela y de la implementación del Programa Orígenes-PEIB, se envió una encuesta a todos los directores de las escuelas participantes en la Fase I (tanto de continuidad como no continuidad), y a sus respectivos escuelas de control identificadas en la etapa previa (definidas según el método de matching). El cuestionario para la aplicación de esta encuesta fue construido de acuerdo con la información obtenida en la revisión de la literatura especializada, las entrevistas a expertos y los objetivos y actividades que se plantea el Programa. La administración de la encuesta se realizó principalmente vía on-line, siendo también complementada con administración telefónica y autoaplicación intermediada por las Direcciones Provinciales de Educación cuando fue necesario. Esta encuesta fue respondida por 210 directores de establecimientos (casi el 80% de los directores de las escuelas de continuidad).
- vi. ESTUDIO DE CASOS. Esta investigación consideró un estudio de casos de buenas prácticas de implementación del PEIB-Orígenes. Se estudiaron nueve establecimientos ubicados en todas las regiones donde se aplica el Programa (I, XV, II, II, VIII, IX, IX, X, XIV), seleccionados de acuerdo a criterios relativos a dispersión territorial, dependencia administrativa, pueblo originario atendido, logro de las actividades propuestas por el Programa, y opinión de supervisores provinciales y coordinadores regionales del Ministerio de Educación.

Las escuelas estudiadas son las siguientes: Escuela Básica Fronteriza Colchane, comuna de Colchane, I Región; Liceo Granaderos, comuna de Putre, XV Región; Escuela Básica Talabre y Escuela Básica San Bartolomé-Socaire, comuna de San Pedro de Atacama, II Región; Escuela Ralco Lepoy, comuna de Alto Bio Bio, VIII Región; Escuela Básica Nereco, comuna de Lautaro, IX Región; Escuela Particular San Martín de Porres, comuna de Padre Las Casas, IX Región; Escuela Particular San Juan de La Costa, comuna de San Juan de La Costa, X Región; Escuela Rural Bocatoma, comuna de Panguipulli, XIV región.

La información recolectada en este estudio se basó en tres métodos principales: Entrevistas a actores relevantes, observación de actividades EIB y análisis de documentos pertinentes del establecimiento. La recolección de información se realizó durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2009, empleando aproximadamente una semana a cada escuela.

RESULTADOS

Para cada componente del estudio, los principales resultados son los siguientes:

- i. REVISIÓN DE LA LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.
Este análisis se organizó en las cuatro categorías, los hallazgos para las cuales se describen a continuación:
 - a) Enfoque conceptual. La revisión identificó un conjunto de conceptos y modelos relevantes referentes a la educación intercultural bilingüe, destacando que en América Latina y el Caribe no se encuentra un concepto dominante sobre educación, bilingüismo e interculturalidad, sino varios que coexisten y se articulan de maneras difusas.
Nuestra revisión sugiere que el PEIB-Orígenes se basa en un diseño que no se ajusta estrictamente a los conceptos presentes en la literatura internacional, por cuanto, por un lado, trabaja sobre algunos conceptos débilmente definidos (educación interculturalidad, bilingüismo).
 - b) Experiencias internacionales. La revisión reveló la existencia de múltiples modelos de EIB, caracterizados principalmente por sus distintos énfasis sobre los conceptos relevantes para la educación intercultural bilingüe.
Así, por ejemplo, en una propuesta, se enfatizan aspectos como “cultura escolar” y “competencia intercultural”, “estilo de enseñanza”, “clima escolar/ del aula”; “estrategias organizativas y de enseñanza”; “selección y utilización de materiales”; “valoración y evaluación”, “expectativas familiares”; “formación específica de los profesores”; “estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, “participación de los padres”; “acceso a recursos socioeducativos”; y “conocimiento de la lengua escolar”.

Otra propuesta subraya la relevancia de aspectos como “Competencia Lingüística”, “Competencia Comunicativa”, “Competencia Intercultural”.

Una tercera propuesta se basa en el cruce de las variables “Pertinencia”, “Convivencia” y “Pertenencia”, por un lado, con “Discriminación cultural”, “Transición cultural”, “Pluralismo cultural”, por el otro.

Paralelamente, nuestra revisión puso de relieve la relevancia de orientar la educación intercultural bilingüe hacia objetivos relativos al patrimonio lingüístico, a la toma de conciencia sobre el valor positivo de la diversidad cultural, y a la incorporación de métodos pedagógicos tradicionales dentro del proceso educativo.

En cuanto a los logros esperables para un programa de educación intercultural bilingüe, la literatura subraya la relevancia de materias de tipo Intercultural, Pedagógico y Bilingüe.

Nuestra revisión sugiere que el PEIB-Orígenes se basa en un diseño que no se asemeja a las experiencias observadas internacionalmente, por cuanto no aborda sistemáticamente las nociones señaladas, si bien sus objetivos se orientan, de modo general, a los observados internacionalmente.

- c) Experiencias nacionales de educación intercultural bilingüe. La revisión da cuenta de la existencia de un conjunto de consensos sobre los objetivos, el diseño y la implementación del PEIB-Orígenes, al tiempo que identifica otro grupo considerable de disensos entre los investigadores sobre estas dimensiones. En cuanto a la implementación del Programa, los disensos se concentran en los criterios de focalización empleados para seleccionar los establecimientos participantes (serían poco apropiados y ambiguos), y en el grado de acogida de la familia en la escuela (la comunidad no sería necesariamente bien acogida por la escuela).
- d) Evaluaciones del PEIB-Orígenes. La revisión da cuenta de inconsistencias entre los objetivos que se plantea el Programa y las características de su implementación, seguidas por una serie de críticas favorables y desfavorables sobre el diseño y la implementación del Programa. Las principales críticas se concentran en el desigual nivel de avance que presentan los establecimientos participantes en su implementación del Programa, debido a que éste en no contempla para su implementación diferencias territoriales-administrativas, ni capacidades instaladas en las escuelas.

ii. ANÁLISIS DE DATOS SECUNDARIOS.

El análisis de los resultados del Programa se concentran entre los establecimientos que participaron en la Fase I del Programa PEIB y que continuaron participando en la Fase II del mismo, esta decisión metodológica se explica porque la Fase II se inicia recién en el año 2007, por lo que es muy reciente su implementación para ser evaluada, al mismo tiempo, que debido a la inexistencia de una línea de base de las condiciones en que partieron las escuelas del Programa, se utilizaron fuentes de datos

secundarias (por ejemplo, resultados SIMCE y encuestas complementarias a familias y docentes) del año 2002 como proxy de esta línea de base, posibilitando un análisis parcial de la evolución de los resultados educativos de las escuelas y estudiantes de 4° básico entre 2002-2006, período que representa la implementación de la Fase I.

El estudio también consideró, como análisis complementario, las características iniciales y evolución temporal de las escuelas que participaron en la Fase I del Programa, pero no continuaron en la Fase II. La separación de los análisis se explica porque ambos subgrupos de escuelas podrían diferir considerablemente, no sólo en sus condiciones iniciales, sino que características que no observamos y que podrían incidir en el impacto del Programa. El estudio no permitió determinar con claridad las causas que explican que determinados establecimientos continuaran o no en el Programa, pero diversos antecedentes indicarían que las principales causas fueron vinculadas a la decisión de los equipos regionales del Programa.

Entre las principales diferencias entre ambos grupos de escuelas participantes de la Fase I está que las escuelas de no continuidad se concentran en la región de La Araucanía, son principalmente subvencionadas particulares, de menor tamaño y peores resultados en las pruebas SIMCE de 4° básico, respecto a las escuelas de continuidad.

A nivel descriptivo las principales resultados obtenidos, a partir de las múltiples bases de datos secundarios, indican que las escuelas de Fase I Continuidad eran en 2002 mayoritariamente rurales (91,1%), de baja matrícula (menos de 100 estudiantes), de dependencia municipal (77,2%) y altamente vulnerables. Todas las condiciones anteriores eran más acentuadas en los establecimientos participantes que entre las escuelas de educación básica que no han participado en el Programa –ni en la Fase I ni II- y que tienen una matrícula de 30% o más de estudiantes indígenas. Asimismo, al comparar los resultados educativos entre las escuelas de Fase I Continuidad y las no participantes en PEIB, se detecta que las primeras tienen menores puntajes en las pruebas SIMCE de matemáticas y lenguaje en el año 2002, una mayor tasa de repitencia, pero similares expectativas de padres y profesores sobre los niveles de escolaridad que podrían alcanzar los estudiantes de 4° básico en el futuro.

Para analizar el impacto del Programa entre los años 2002-2006 se realizó un seguimiento de diversos indicadores de resultados educativos para ambos años (por ejemplo, expectativas educacionales de padres y profesores, tasa de repitencia para estudiantes de 4° básico, puntajes SIMCE en matemáticas y lenguaje), así como comparaciones –por medio de la estrategia de Matching Propensity Score- entre las escuelas participantes del Programa y la identificación de otras escuelas con características similares a las que tenían las participantes en el año 2002. Las estimaciones realizadas dan cuenta que la evolución en los resultados educativos para las escuelas participantes no difiere del estimado para aquellas escuelas con que se les puede comparar, a pesar

de este nulo efecto del Programa, es importante destacar que las tasas de repitencia, las expectativas de los padres y los resultados de la prueba SIMCE de lenguaje tiende a mejorar entre 2002-2006, aunque en una proporción que no difiere de las escuelas utilizadas como grupo control. A pesar de ello, es importante destacar que el promedio de puntajes SIMCE de lenguaje entre las escuelas del Programa aún se encontraba a 30 puntos del promedio nacional.

Al contrario, durante el período el puntaje en la prueba de matemáticas cae entre las escuelas participantes en el Programa, situación que también se presenta entre los establecimientos del grupo control.

A pesar de estos resultados, es relevante destacar que ellos no son conclusivos, puesto que PEIB es un Programa concentrado en escuelas pequeñas, por lo cual existe un alto déficit de información para éstas, en particular, en muchas de ellas no se aplican las pruebas SIMCE ni se recogen las encuestas para padres y profesores complementarias a la aplicación de los tests, incluso, para la mayor parte de las escuelas que participan de esta prueba, el número de estudiantes que responden las pruebas y cuestionarios impide realizar estimaciones estadísticas robustas.

iii. ENTREVISTAS A ACTORES RELEVANTES DENTRO DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL NACIONAL.

Las opiniones de los actores entrevistados se presentan organizadas en las cuatro categorías que se describen a continuación:

- a) Respecto a los orígenes y desarrollo del Programa, los actores entrevistados manifestaron visiones convergentes. Sobre aspectos de implementación, destaca su énfasis sobre las dificultades que enfrentan los establecimientos para actualizar sus PEI y PPP, debido a la sobrecarga de trabajo que esto implica tanto para los profesionales del establecimiento como para los representantes del Ministerio de Educación a su cargo.
- b) Referente a la secuencia de implementación del Programa, los actores entrevistados manifestaron opiniones concordantes. Respecto a aspectos de implementación, destaca su énfasis sobre las dificultades que enfrentan para mantener contacto directo y frecuente entre los establecimientos y los supervisores provinciales y coordinadores regionales del Ministerio de Educación. En su visión, a los obstáculos prácticos que derivan en dicha situación (sobrecarga de trabajo, limitaciones presupuestarias) se agrega la organización administrativa que ubica a dichos profesionales en distintas divisiones ministeriales.
- c) Sobre las mesas técnicas regionales, los actores entrevistados señalan una desigual organización y vigencia de esta entidad en las distintas regiones del país, derivando en la actual gestación de la llamada RED EIB, que plantea dar un diálogo a los distintos actores que participan de la EIB en la región.

- d) Respecto de la evaluación del Programa, los actores plantearon opiniones consensuales sobre las falencias del PEIB-Orígenes en su implementación, siendo las más subrayadas el engorroso sistema burocrático que lo ordena, la considerable insuficiencia de recursos humanos, la falta de capacitaciones a los profesores, la falta de canales comunicación entre los directores, sostenedores y los funcionarios del MINEDUC; la poca prioridad que se le da a la EIB a nivel nacional; y la falta de compromiso de algunos sostenedores y autoridades. En cuanto a los aspectos positivos de la implementación, los actores destacan la incorporación del Educador Tradicional, la elevación de la autoestima de los alumnos de las escuelas participantes, y la promoción de las lenguas originarias.

iv. ENCUESTA ON-LINE.

En este contexto, se releva la decisión metodológica del estudio de complementar los análisis de datos de fuentes secundarias con los obtenidos por medio de un instrumento específico para esta investigación. La aplicación de esta encuesta especializada para recabar antecedentes, a partir de la opinión del director del establecimiento, permitió describir la implementación del Programa, sus principales resultados y la construcción de un Índice de Interculturalidad y otro Índice de Resultados Educativos a nivel de cada establecimiento. La identificación previa de escuelas similares a las participantes del Programa, tanto de aquellas de Fase I de Continuidad como los de Fase I No Continuidad, permitió realizar comparaciones entre los establecimientos participantes del Programa y aquellos identificados como de control.

La tasa de recepción global de la encuesta alcanzó a 55,8%, aunque fue un 81,0% para las 79 encuestas del grupo Fase I de Continuidad. Esta cobertura permitió generar 45 pares completos (encuesta de establecimiento tratado y de un establecimiento de control) para los casos de Fase I de Continuidad y 27 de Fase I No Continuidad. Una extensión mayor de tiempo del estudio hubiese permitido recopilar más respuestas, pues problemas de logística, inexistencia de medios de comunicación en la mayor de los establecimientos, así como un paro de profesores y otro de funcionarios públicos, explican la mayor parte de la imposibilidad de tener una cobertura general de las respuestas.

Al concentrarse en los efectos del Programa entre las escuelas de Fase I de Continuidad se detecta que las escuelas participantes del PEIB desarrollan con mayor frecuencia diversas actividades para fortalecer la interculturalidad en sus establecimientos, lo cual permite concluir el alto impacto que tiene el Programa en activar y potenciar la educación intercultural y el reconocimiento de la cultura indígena como un elemento de contexto y riqueza para la identidad de los estudiantes, sus familias y comunidades, pero también para el mejoramiento de los procesos educativos y de aprendizajes de todos los estudiantes, no sólo para aquellos pertenecientes a grupos originarios. Cabe destacar, que a pesar que el Programa permite el mejoramiento de las actividades de educación intercultural,

existen algunos importantes desafíos que deben ser abordados en el futuro: i) el primero corresponde a la escasez de profesores que manejen el bilingüismo y la capacidad de poder enseñar la lengua indígena a sus estudiantes; ii) las importantes dificultades para involucrar a la comunidad en las actividades de la escuela y iii) un bajo aprovechamiento de la interacción y aprendizajes con otros establecimientos que también poseen un alto porcentaje de población indígena. Cada uno de estos desafíos requiere acciones y estrategias diferenciadas, y debiesen ser consideradas en una futura extensión o mejoramiento del Programa.

Otro resultado importante del Programa ha sido la ampliación en la cobertura de los establecimientos que elaboran diversos recursos educativos con pertinencia intercultural, éste ha posibilitado que la mayor parte de las escuelas participantes desarrollen diversos recursos educativos adecuados a la educación intercultural, casi la totalidad de las escuelas cuenta con un Plan Anual de Acción para implementar la educación intercultural, versus un 37,2% de los establecimientos de control, situación similar se presenta respecto al diseño de un PEI pertinente a la educación intercultural y a la elaboración de material pertinente a la cultura indígena.

Respecto a la cobertura en la elaboración de Planes y Programas con perspectiva intercultural por subsectores –dado que no existen antecedentes de su calidad-, se aprecia un importante efecto positivo del Programa, pero con realidades muy heterogéneas dependiendo del subsector, donde el 73,2% de los establecimientos participantes del Programa ha podido elaborar uno en Lenguaje y Comunicación, mientras que en Matemática sólo alcanza al 22,0% de las escuelas, y en Lengua Indígena a sólo 26,0%. Ello implica desafíos de levantar mejores prácticas y modelos potencialmente replicables para el resto de los establecimientos.

Asimismo, al comparar la cobertura de recursos educativos en las escuelas de Fase I Continuidad con los del grupo control, se detecta que entre los primeros es mayor entre 2-6 veces que para los segundos, al mismo tiempo, al comparar esta cobertura entre los de Fase I Continuidad con los de Fase I No Continuidad, la cobertura para los primeros es el doble que para los del segundo grupo, es decir, estos resultados dan cuenta que el Programa tiende a mejorar sus efectos en períodos extensos de implementación.

Por otra parte, al interrogar a los directores acerca de la evolución de las características de las condiciones de interculturalidad en sus establecimientos se detecta que los principales efectos del Programa se concentraron en un mayor compromiso del establecimiento con la educación intercultural, tanto en el proyecto educativo, el diseño de los planes de estudio, así como en la formación de los estudiantes, tanto indígenas como no indígenas. También logra una asociación significativa entre los profesores de los establecimientos participantes del Programa y un mayor reconocimiento a que las características étnicas y culturales condicionan la forma en que aprenden los niños indígenas, al mismo tiempo que adquieren metodologías que les permite fortalecer esta

relación en el aprendizaje de los niños. Sin embargo, los directores no detectan cambios relevantes en las actitudes de los apoderados, lo cual se vuelve en un importante desafío futuro.

V. ELABORACIÓN DE UN ÍNDICE DE PROGRESO EDUCATIVO INTERCULTURAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS PEIB-ORÍGENES.

Para complementar el análisis de los efectos del Programa se propuso elaborar un Índice de Interculturalidad de cada establecimiento, lo cual era factible pues se indagaron 51 actividades interculturales asociadas a 4 tópicos relevantes del tema detectados en la literatura (elaboración de planes educativos; capacitación y perfeccionamiento docente; enriquecimiento de materiales pedagógicos y la interacción entre la escuela y la comunidad). Dado el alto número de ítemes vinculados con la interculturalidad se utilizó una metodología de análisis factorial por componentes principales, la cual facilitara la selección de los ítemes más relevantes para explicar la heterogeneidad en el desarrollo de actividades interculturales a nivel del establecimiento. Esta metodología permitió definir un Índice que congrega cuatro factores principales, los cuales concentran a sólo 11 ítemes del total investigado. Estos factores permiten explicar un 77,9% de la varianza observada entre los establecimientos, con una alta consistencia interna.

Al estandarizar los resultados del Índice, se obtiene que los establecimientos de Fase I Continuidad consiguen 0,33 desviaciones estándares sobre su grupo control, lo cual da cuenta de un efecto positivo, estadísticamente significativo y de una magnitud moderada, sin embargo, en el contexto de la evaluación de programas del sector educacional en Chile, son resultados muy positivos.

Para testear si estos resultados eran robustos se procedió a estimar el promedio del Índice para todos los establecimientos de Fase I Continuidad con información sobre este Índice, es decir, tanto los que tenían establecimientos de control (42) como los que no los tenían (14 adicionales), el resultado da cuenta que las conclusiones previas son robustas. También se comparó el efecto con los establecimientos de Fase I No Continuidad, detectando que el Programa sólo genera un efecto de 0,20 desviaciones estándares, dando cuenta, nuevamente, que el efecto del Programa tiende a incrementarse con una mayor extensión del mismo.

Finalmente, se distribuyeron los establecimientos participantes en PEIB de acuerdo al rango del Índice de Interculturalidad, concluyendo que sólo un pequeño porcentaje de las escuelas estaban en un Nivel Insuficiente, pero también sólo un 17,5% estaban en el Nivel Avanzado –ello a pesar que la participación en el Programa ha sido por un extenso período de tiempo : 2002-2009-. Esto podría indicar que el Programa mejora las condiciones de interculturalidad de los participantes, pero parece tener un límite en los efectos que puede generar, al menos, en su diseño e implementación actual.

Al igual que en la elaboración de un Índice de Interculturalidad, se procedió a elaborar un Índice de Resultados Educativos. Los resultados de este estudio indican que el Programa generaría un efecto positivo, estadísticamente significativo y de una magnitud de 0,30 desviaciones estándares entre los

colegios participantes respecto de sus controles. Sin embargo, los ítemes seleccionados en el Índice no están asociados con resultados en los aprendizajes de los estudiantes, sino que en mejoramiento de procesos educativos y, a nivel del estudiante, en el mejoramiento del bilingüismo, la mayor participación en clases y la reducción de la inasistencia. De esta forma se detecta aún un importante desafío para mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

También es relevante destacar la positiva, elevada y estadísticamente significativa correlación entre ambos índices, lo cual da crédito a la potencial relación de la interculturalidad como efecto mediador de mejores resultados educativos, aunque como demostramos, no asegura ni la causalidad ni la obtención de mejoramiento en las pruebas estandarizadas (como SIMCE), lo cual podría estar más asociada a las competencias de los docentes, la cobertura curricular y la reducción del impacto de las condiciones socioeconómicas sobre éstos.

Finalmente, es importante destacar que los resultados anteriormente expuestos se generan en un contexto de gestión e implementación del Programa bastante precario. Los directores reconocen, por lejos, a este factor (entre 10) como el que menos contribuye a una buena implementación del Programa. Asimismo, se detectó que sólo el 30% de los establecimientos inician la ejecución del Programa entre marzo-mayo, y que menos del 5% de éstos reciben los recursos en este período, situación que en el 2009, en vez de mejorar, se agrava al compararlo con los años anteriores.

vi. ESTUDIO DE CASOS. Los principales resultados obtenidos en este estudio son los siguientes:

i. Contextualización de programas de estudio empleados en el establecimiento respecto de las particularidades culturales del pueblo indígena al que atiende.

Las nueve escuelas observadas han elaborado subsectores contextualizados a su entorno sociocultural a partir de Planes y Programas Propios (PPP), adaptando planes y programas nacionales o creando nuevas asignaturas.

En la elaboración de los PPP, participan tanto profesores, directores, asesores expertos externos. Los educadores tradicionales tienen una participación marginal en esta tarea. Los funcionarios de MINEDUC tienen poca presencia en el desarrollo y seguimiento de los subsectores contextualizados, los sostenedores aún menos.

La ejecución de los subsectores contextualizados la realizan los profesores, en muchos casos con la colaboración de los educadores tradicionales. En algunas instituciones escolares, la contextualización se realiza de forma transversal en toda la planificación escolar.

Los niveles y tiempo semanal de implementación de los PPP son relativos al trabajo específico de la escuela y no se ciñen necesariamente a los lineamientos del Programa.

Los actores reportan aspectos que mejorar y la mayor parte son estructurales al Programa, como la falta de recursos humanos del MINEDUC, el reconocimiento de la EIB como un indicador educativo validado por la institucionalidad, las insuficientes capacitaciones a los profesores y educadores sobre este ámbito, entre otros puntos débiles detectados en estos establecimientos.

ii. *Uso del bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico de los alumnos.*

En todos establecimientos estudiados, los actores involucrados en su implementación han ido tomando conciencia de la necesidad de revitalización lingüística. A través del PEIB- Orígenes la lengua indígena ha ganado un espacio en las escuelas que antes no detentaba.

Sin embargo, de la mano de este posicionamiento han aparecido problemas prácticos relacionados con la enseñanza de la lengua indígena. El más importante de ellos es la falta de profesores capacitados para la enseñanza de la lengua. Otro problema se relaciona con la pertinencia del material didáctico para la enseñanza de la lengua que llega a las escuelas.

Por otra parte, en la aplicación del PEIB-Orígenes no es posible hablar de bilingüismo propiamente tal, ya que el Programa no está enfocado en una inmersión completa en la lengua indígena. Sin embargo, sí ha propiciado un proceso fecundo de revitalización lingüística basada en el empleo de las lenguas originarias en un nivel básico, incorporando las lenguas indígenas y a personas hablantes (ET y profesores hablantes) en las escuelas, y posicionando la valoración y la enseñanza de las mismas en los establecimientos.

iii. *Participación de las comunidades en el proceso de formación de los alumnos, fortaleciendo estrategias de vinculación con los docentes y directivos, para trabajar en conjunto la incorporación del conocimiento indígena al currículo, gestión pedagógica, metodologías y evaluación.*

Cada una de las escuelas estudiadas ha adecuado su PEI a la educación intercultural. En la gran mayoría de los casos, esto se ha hecho a través de procesos participativos que incluyeron a las comunidades indígenas a que pertenecen sus alumnos, principalmente a los padres y apoderados. En cuanto a la participación de la comunidad en la adecuación del PEI, los estudios de caso señalan que no generó ni contó con más participación que aquella que ya había en las escuelas al inicio del Programa.

Respecto a la elaboración de estos PPP, no hemos encontrado casos en los que este proceso se haya desarrollado de manera participativa, incluyendo de manera activa a los padres y apoderados de los alumnos o a ellos mismos, tampoco a los educadores tradicionales de cada escuela.

Cada una de las escuelas estudiadas ha incorporado un educador tradicional de cuya selección participan las comunidades indígenas que atiende, con alta valoración de esta figura. Tal como ocurre respecto de la adecuación del PEI, encontramos acá que este proceso tiende a movilizar a actores que ya participan activamente de la escuela (padres y apoderados) y no a las comunidades indígenas en un sentido más amplio (como grupo social) o a su dirigencia. Sin embargo, el rol que corresponde desempeñar a los educadores una vez incorporados al Programa permanece indeterminado. Mientras algunos establecimientos les entregan horas pedagógicas, otros los relegan a talleres de JEC; en algunos trabajan de manera aislada, otros se preocupan de resaltar su presencia; en algunos se convierten en traductores de lengua indígena, en otros en docentes del idioma.

Logros obtenidos por los establecimientos como resultado de la implementación del PEIB-Orígenes

Son muchos los tipos de logros que el programa PEIB- Orígenes ha tenido en los establecimientos. Algunos de estos logros tienen gran importancia y son transversales a todas las escuelas, como la elaboración de los PPP, la identificación de las escuelas con la EIB, la integración y valoración del educador tradicional en la escuela, y la realización de actividades extracurriculares con temas interculturales. Probablemente el logro más importante que fue resaltado de forma transversal es el fortalecimiento de la autoestima y la identidad étnica de los alumnos.

Por otro lado, hay logros parciales, que varían en su nivel de implementación de escuela en escuela, como la profundidad de la incorporación de la lengua indígena en la enseñanza, la incorporación transversal de contenidos y adecuaciones curriculares en todos los subsectores, el nivel de compromiso del equipo docente con la EIB, la creación de redes de trabajo entre escuelas, la incorporación de competencias profesionales en EIB, y la motivación y compromiso de la comunidad y los apoderados con la enseñanza de contenidos culturales indígenas.

Gracias al PEIB-Orígenes, la cultura indígena tiene hoy en los establecimientos un espacio formal en el sistema educativo, con tiempos y recursos asignados, que le da una legitimidad que se encuentra instalada en las escuelas estudiadas.

iv. Fortalezas en la implementación del PEIB-Orígenes.

En todos los casos estudiados aparecen actores internos a la escuela cuyo compromiso y liderazgo se imprime al quehacer en educación intercultural. En este sentido, podemos postular que los ejemplos de buenas prácticas en la implementación del PEIB-Orígenes se construyen principalmente en torno de gestiones individuales, especialmente en torno de las de los directores de los establecimientos.

En cuanto a fortalezas dependientes del diseño y propuesta del PEIB-Orígenes, destaca, en primer lugar, la integración de actores especializados. Aquí, aparece el componente de instalación de

educadores tradicionales y la progresiva incorporación de profesores que cuentan con expertiz en EIB.

Un segundo conjunto de elementos respecto de los cuales el Programa fortalece la educación intercultural tiene que ver con la legitimación de ciertas iniciativas vinculadas a la sensibilidad de los establecimientos ante la cultura y diferencias de sus alumnos.

Tenemos, así, que el PEIB-Orígenes fortalece la EIB, principalmente, cuando se acopla a dispositivos y disposiciones que le preexisten en la escuela, y en menor medida a través de aquellas disposiciones que buscan innovar en la gestión y quehacer escolar.

v. Debilidades de este establecimiento en la implementación del PEIB-Orígenes.

El estudio mostró que para todos los actores que participan en el PEIB-Orígenes, las debilidades observable en la implementación del Programa provienen de debilidades de su diseño, antes que de deficiencias en la implementación, propiamente tal.

Las debilidades identificadas se concentran en tres dimensiones, las cuales abarcan prácticamente a la integridad del Programa:

Recursos pecuniarios y educativos. Los actores participantes del PEIB-Orígenes reclaman no contar con los recursos necesarios para implementar adecuadamente el Programa. Por un lado, respecto a los recursos pecuniarios que reciben para este propósito, señalan su insuficiencia, falta de oportunidad y dificultades para su ejecución. Por otro lado, respecto a los recursos educativos, indican la escasa pertinencia cultural del material recibido desde el nivel central del Programa.

Fundamentos. Los actores entrevistados dan cuenta de un conjunto de deficiencias relativas a los fundamentos mismos del PEIB-Orígenes. En primer lugar, la indefinición de un canal viable para la participación de la comunidad. En segundo lugar, develan un conjunto de obstáculos para la adecuada implementación curricular (débil asistencia técnica de parte del MINEDUC, retrasos en la elaboración de los PPP por nivel, falta de actualización de los PPP, falta de competencias para enseñar las lenguas originarias). En tercer lugar, señalan la escasa prioridad del PEIB-Orígenes dentro de las prioridades del MINEDUC.

Roles clave. Los actores consultados para este estudio describieron un conjunto de debilidades para los distintos roles clave en la implementación del PEIB-Orígenes, destacando la débil presencia del coordinador regional y del supervisor provincial en las escuelas; la indefinición del rol del sostenedor de los establecimientos; debilidades en la formación y en la permanencia de los profesores de EIB; debilidades en los roles pedagógico e intermediador de los educadores tradicionales; y la indefinición del rol que el cuerpo docente debe asumir en las escuelas que implementan el Programa.

vi. Evaluación de los casos estudiados en tanto buenas prácticas de implementación del PEIB-Orígenes.

Si bien los nueve establecimientos estudiados presentan falencias en su implementación del PEIB-Orígenes (adjudicadas por sus actores a factores relacionados con el diseño del Programa), todos ellos presentan tres características destacables.

En primer lugar, que son escuelas que han completado una etapa de sensibilización ante las premisas de la EIB, y en las que el fortalecimiento de la autoestima de sus alumnos es un objetivo de interés. En ambos procesos, la implementación del Programa ha sido relevante.

En segundo lugar, son escuelas autónomas. Ante la ausencia de asistencia técnica y las escasas capacitaciones, los establecimientos estudiados son capaces de avanzar en interculturalidad cifiéndose de capacidades que les son propias, y no el producto de la ejecución del PEIB-Orígenes. Son establecimientos en los que existen actores clave que motivan al conjunto de la comunidad escolar en torno de la educación intercultural.

En tercer lugar, lo observado indica que el modelo del Programa funciona mejor en contextos donde la cultura indígena está viva: es experiencia cotidiana y práctica permanente de los alumnos. Hasta aquí, son los establecimientos los que, a través de una etapa de sensibilización, se han nutrido de elementos culturales presentes en las comunidades de origen de sus alumnos, por lo cual esta adecuación institucional es más rica y dinámica cuanto de más elementos culturales dispone.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido extraer un conjunto de conclusiones de interés respecto del progreso en la implementación del PEIB-Orígenes por parte de los establecimientos de continuidad participantes en el Programa. Dada la naturaleza descriptiva de este estudio, ni los resultados obtenidos ni las conclusiones derivadas son terminantes, sino que requieren mayor profundización.

En términos generales, es posible observar que la implementación del PEIB-Orígenes en los establecimientos de continuidad se encuentra en un estado relativamente incipiente, en lo que compete al logro de los objetivos y actividades propuestos por el Programa.

Si bien el diseño del PEIB-Orígenes no define estándares que especifiquen los niveles de logro que busca alcanzar para cada uno de los objetivos que se plantea el Programa, los avances alcanzados por los establecimientos participantes y que fueron objeto de análisis, se consideran modestos, según lo señalan todas las fuentes consultadas, esto es, los expertos entrevistados, los análisis estadísticos de datos secundarios, los resultados de la encuesta a directores, el Índice de Interculturalidad y de Resultados Educativos, así como el estudio de casos.

En concreto y sucintamente, los establecimientos de segunda fase PEIB-Orígenes registran avances concretos para todos los objetivos y actividades planteados por el Programa (bilingüismo, participación de la comunidad, contextualización curricular), si bien lo hacen de manera incipiente, al presentar debilidades considerables en todos ellos. Al respecto, cabe señalar que de acuerdo con distintas fuentes consultadas (expertos, funcionarios participantes del estudio de casos, directores encuestados), el estado de avance en la implementación del Programa parece relacionarse con importantes falencias tanto en su diseño como en su implementación. Junto a ello, se observan avances incipientes en dimensiones paralelas a las definidas como objetivos del programa, destacando la sensibilización de la comunidad escolar en torno a la interculturalidad y el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos indígenas de las escuelas que participan en el Programa.

Los datos secundarios analizados señalan que las escuelas de Fase I Continuidad, han mejorando en el período 2002-2006 sus resultados en la prueba de lenguaje SIMCE para 4° básico, pero han reducido sus resultados para la misma prueba en matemáticas. Por otra parte, se observa una reducción en las tasas de repitencia y leves mejorías en las expectativas de profesores y padres sobre el futuro educacional de sus hijos (cuando éstos cursan 4° grado).

Según el Índice de Interculturalidad creado dentro de este estudio, el 12,5% se encuentran en Nivel Insuficiente; el 37,5% en Nivel Básico; el 30,4% en Nivel Intermedio y sólo el 19,6% en Nivel Avanzado.

Referente a la identificación de buenas prácticas en la implementación del PEIB-Orígenes, los casos estudiados en terreno indicaron la existencia de prácticas de interés, pero en ningún caso de experiencias modelo que pudieran representar un buen logro de los objetivos y actividades propuestos por el PEIB-Orígenes.

La evidencia generada por este estudio destaca los siguientes factores como relevantes para la adecuada implementación del PEIB-Orígenes: diseño que los canales para distribuir recursos, definición de los ejes articuladores del Programa, definición de los roles claves para la implementación del Programa; compromiso del director, de los profesores de EIB y del educador tradicional del establecimiento; vitalidad de la cultura indígena local; definición de nociones críticas sobre educación intercultural bilingüe.

De acuerdo con ello, la evaluación del PEIB entrega indicios que es un Programa que ha tenido múltiples efectos positivos en la relevar la interculturalidad como un factor de integración, reconocimiento de la diversidad cultural e igualdad de oportunidades para los estudiantes indígenas. El Programa ha generado importantes efectos en la generación de planes, programas y materiales con perspectiva indígena, pero también ha posibilitado generar un reconocimiento de los equipos

directivos y profesores de la relevancia de la diversidad cultural, de tal forma de reconocerla no sólo como un desafío sino que también como un recurso.

Los resultados del estudio dan cuenta que el Programa está asociado a un mejoramiento en las condiciones educativas generales y no sólo en la interculturalidad, al mismo tiempo que detecta una estrecha correlación positiva entre ambos elementos. Sin embargo, el PEIB debe ser comprendido como un programa innovador, lo cual conlleva desafíos que no se han tenido presentes hasta el momento.

RECOMENDACIONES

El estudio concluye enfatizando la conveniencia de fortalecer las estrategias del Ministerio de Educación a favor de la educación intercultural bilingüe, según lo cual ofrece las siguientes recomendaciones derivan de los resultados obtenidos:

1. Elementos vinculados al diseño e implementación del Programa

a. **Mejorar la vinculación de los actores Ministerio de Educación con los establecimientos**

- i. Otorgar **mayor asistencia técnica**.
- ii. Mejorar las instancias y procesos de **supervisión y retroalimentación**.
- iii. Incrementar las oportunidades de capacitación.

b. **Fortalecer a los actores vinculados a la implementación del Programa en los establecimientos.**

- i. Propiciar la incorporación de **profesores especializados** en EIB en las escuelas.
- ii. Fortalecer el rol de los **educadores tradicionales** al interior de los establecimientos.

c. **Mejorar pertinencia en los plazos de entrega de los recursos**

- i. Incrementar la oportunidad de la entrega de recursos asociados a la implementación del Programa.
- ii. Revisar la **modalidad de pago** a los educadores tradicionales.

d. **Implementar sistemas de acompañamiento.**

- i. **Implementar un sistema de seguimiento y monitoreo** sobre la implementación del Programa en las escuelas.

- ii. **Elaborar y utilizar indicadores estandarizados pertinentes a la EIB.**
- iii. **Elaborar un protocolo para actualizar y evaluar las adecuaciones curriculares elaboradas por las escuelas.**

2. Profundizar en la comprensión de las culturas focalizadas

- a. **Revisar los contenidos culturales que se transmiten a los establecimientos.**
- b. **Mejorar la pertinencia de los contenidos culturales de los materiales entregados a las escuelas.**
- c. **Reconsiderar la definición de educación intercultural desde la cual se trabaja en el Programa.**

III. INFORME TRANSVERSAL DE LOS ESTUDIOS DE CASOS

La presente sección da cuenta de los resultados del análisis integrado del estudio de casos. Este análisis se realiza sobre la base de la comparación de los resultados obtenidos para las nueve escuelas estudiadas separadamente, en torno a un conjunto de preguntas guías, relevantes para la implementación del PEIB-Orígenes.

Esta síntesis se ha elaborado siguiendo la misma estructura de los informes de casos de las escuelas, esto es, a partir de siete secciones que abordan las materias que se indican a continuación:

- i. Contextualización curricular
- ii. Empleo de bilingüismo
- iii. Participación de las comunidades
- iv. Logros obtenidos como resultado de la implementación del PEIB-Orígenes
- v. Fortalezas de los establecimientos en la implementación de la EIB
- vi. Debilidades en la implementación de la EIB
- vii. Los casos estudiados como buenas prácticas de implementación del PEIB-Orígenes

Cada una de estas secciones busca caracterizar lo que ocurre en las escuelas estudiadas en cuanto de los principales componentes y objetivos del Programa, distinguiendo elementos que se asocian a la calidad de la implementación. Para facilitar la lectura del lector, se presenta a continuación una tabla síntesis de los casos estudiados.

Cuadro N° 1: Principales características de los estudios de caso.

Caso	Región	Provincia	Comuna	Pueblo Indígena	Dependencia	Niveles	N° de Profesores	N° de Alumnos
Liceo Granaderos de Putre	XV Región de Arica y Parinacota	Parinacota	Putre	Aymara	Municipal	Preescolar, Básica y Media.	25	206
Escuela de Colchane	I Región de Tarapacá	El Tamarugal	Colchane	Aymara	Municipal	Preescolar, Básica y Media.	10 – 12	110
Escuela Básica Talabre	II Región de Antofagasta	Del Loa	San Pedro de Atacama	Atacameño	Municipal	Básica	1	7
Escuela Básica San Bartolomé, Socaire	II Región de Antofagasta	Del Loa	San Pedro de Atacama	Atacameño	Municipal	Básica	3	27
Escuela Ralco Lepoy	VIII Región de Bio Bio	Bio Bio	Alto Bio Bio	Mapuche – Pewenche	Municipal	Básica e internado	12	164
Escuela Particular San Martín de Porres	IX Región de la Araucanía	Cautín	Padre las Casas	Mapuche	Particular Subvencionada	Básica	7	158
Escuela Nereco	IX Región de la Araucanía	Cautín	Lautaro	Mapuche	Municipal	Básica	6	104
Escuela Particular San Juan de la Costa	X Región de Los Lagos	Osorno	San Juan de la Costa	Mapuche – Williche	Particular Subvencionada	Básica y Media	20	391
Escuela Rural Bocatoma	XIV Región de Los Ríos	Valdivia	Panguipulli	Mapuche – Williche	Municipal	Básica	6	51

i. CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

Uno de los principales objetivos para la segunda fase del PEIB-Orígenes es mejorar la calidad de la educación mediante la contextualización de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes y Programas Propios (PPP) a las particularidades culturales de los pueblos indígenas. Además de ello, también son indicadores de contextualización la generación y utilización de material didáctico enfocado en EIB y el desarrollo de una planificación pedagógica a través de las Jornadas Territoriales¹ (JT). Bajo esta perspectiva, las condiciones para evaluar una satisfactoria contextualización curricular deberían darse, primero, por la presencia de los componentes señalados; segundo, por su implementación efectiva en el establecimiento educacional y tercero, por los logros obtenidos y que avalan su calidad.

Considerando lo anterior, se hará un repaso de las características de uno de los principales componentes de contextualización en las escuelas que fueron objeto del estudio de casos, los PPP. Para ello se revisarán los subsectores intervenidos por los establecimientos y su forma de elaboración y actualización, los encargados y actores relevantes en la ejecución de éstos, y los niveles y horas destinadas a su aplicación.

1. Subsectores intervenidos por los establecimientos. Elaboración y actualización

Lo primero que hay que señalar es que todos los establecimientos educacionales observados en los estudios de casos desarrollaron adecuación curricular desarrollando PPP. Los subsectores contextualizados están vinculados principalmente a Comprensión del medio natural, social y cultural y al área de Lenguaje. Ahora bien, las motivaciones para elegir la materia intervenida dependieron fundamentalmente de la realidad vivenciada en cada colegio, dado que el PEIB-Orígenes no determinó directrices obligatorias al respecto. En el siguiente testimonio permite ejemplificar:

Los PPP están circunscritos al subsector de Música y Danzas Andinas. Aparece ese plan de trabajo producto que (...) nosotros tenemos una profesora que habla aymara y el resto, incluida la que habla, no maneja la lengua, entonces tenemos una deficiencia importante en cuanto a poder decir si nos defendemos en la lengua, no tenemos nada, nada, esa es una carencia importante nuestra y entonces ¿qué es lo que pensamos?, ¿cómo podemos llegar igual a los niños?, y la música, nos hemos dado cuenta, es una posibilidad y que les gusta a los niños, entonces de aquí nace la elaboración de estos planes y programas (...). (Directora, XV región)

Las estrategias de los colegios para la elaboración de los PPP fueron, por un lado, la producción autónoma por parte de los docentes y directivos, en el caso de las escuelas de la zona atacameña

¹ Reglamento Operativo II fase Programa Orígenes.

Talabre y Socaire, y la escuela Ralco Lepoy en el contexto mapuche. El resto de los establecimientos, han recibido la colaboración de expertos en la materia.

a) Primeros impulsos para el desarrollo de PPP

La elaboración de PPP no es el primer medio de contextualización que fue utilizado por la escuela de Talabre. Su directora explica que estas adaptaciones ya se habían iniciado un proceso anterior, hecho que ocurrió con el Programa MECE básica rural. Se señala lo siguiente al respecto:

La interculturalidad no es algo nuevo, no es algo que trajo el Ministerio, yo creo que es algo que el Ministerio robó de las escuelas rurales, porque siempre se hizo trabajo de contexto cultural, siempre se trabajó los temas de ceremonias y cosas así, siempre se partió de lo cercano a lo lejano, entonces, no creo que fue algo como de Orígenes, porque sin nombre los profesores lo hacían, los profesores antiguos que estaban (...) y un Programa se hizo cargo de comprar las cosas que no estaban, tecnología y eso, pero en cuanto al saber cultural, o hacer clases que tengan que ver con el contexto cultural, ya se hacían. (Directora, II región)

Con esto, se observa que desde el Estado existieron iniciativas previas de contextualización de las materias impartidas en la escuela.

b) Subsectores intervenidos y creados

En el cuadro N° 2 se observan los subsectores que fueron contextualizados a raíz de la implementación del PEIB-Orígenes, los niveles en que se implementan y las horas semanales destinadas en cada caso.

Cuadro N° 2: Subsectores contextualizados, niveles y horas semanales, por escuela estudiada

Pueblo	Escuela	Subsector	Niveles	Horas Semanales
Aymara	Granaderos de Putre	Música y Danza Andina	NB1 – NB3	2
Aymara	Colchane	Lengua y Cultura Aymara	NB1 – NB6	4 – 3
Atacameño	Talabre	Comprensión del medio natural, social y cultural	NB1 – NB4	2
Atacameño	Socaire	Comprensión del medio natural, social y cultural	NB1 – NB4	2
Mapuche	Ralco Lepoy	Lenguaje y comunicación castellano y chedungun	NB1 – NB2	2
Mapuche	San Martín de Porres	Cultura Mapuche	NB1 – NB6	2
Mapuche	Nereco	Lengua Indígena	NB1 – NB5	2
Mapuche	Bocatoma	Comprensión del medio natural, social y cultural	NB1 – NB2	2
Mapuche	San Juan de la Costa	Comprensión del medio natural, social y cultural	NB1 – NB5	2

Un primer elemento que llama la atención con relación a los subsectores contextualizados es la transversalidad y semejanza en los subsectores intervenidos. Dicho de otra forma, no se observa contextualización del subsector matemáticas pero sí de una preocupación por la comprensión del medio sociocultural, la lengua y las artes.

Ahora bien, más específicamente, se observa que para los casos de la zona aymara, la comprensión del medio sociocultural y la lengua son parte del trabajo de contextualización. Así, mientras que en Colchane se integran ambas materias en un nuevo subsector, relacionando directamente las prácticas culturales y la lengua, en la escuela Granaderos de Putre se utiliza el arte como canal de transmisión de contenidos culturales y lingüísticos.

Por su parte, los establecimientos atacameños han desarrollado un trabajo muy similar entre ellos pues la contextualización se ha definido desde un mismo microcentro. En su faena, definieron al subsector de Comprensión del medio natural, social y cultural como el área adecuada de contextualización. Es importante consignar que su lengua, el *kunza*, ya no es hablada en las comunidades.

Por último, las escuelas con matrícula mapuche han privilegiado contextualizar a partir del significado cultural de sus contenidos, no desde una traducción literal de lo observado, sino que involucrando cada vez más la utilización del *mapudungun* como complemento. El uso de la lengua nativa, como subsector o bien incluida transversalmente, se ha incorporado en estas escuelas aprovechando las habilidades de los alumnos:

Nosotros trabajamos por ejes temáticos que están asociados a uno que es la primera parte, que es a la familia, todo lo que son las raíces. Entonces, como es eje temático, se trabaja en todos los niveles. Por ejemplo, yo NB1 trabajo en este nivel, y los niños tendrían que saber este aprendizaje, por ejemplo, y así va aumentando, hasta llegar a los más grandes, que es un conocimiento más acabado de uno u otro tema a trabajar. Tenemos conocimiento del entorno, ampliación de vocabulario y la lengua, que es el último, donde ellos ya puedan expresarse y escribir en mapudungun. (Jefe UTP, IX región)

c) Elaboración, seguimiento y actualización de PPP

Los PPP contextualizados por las escuelas estudiadas han sido elaborados a través de dos procesos. Están aquellos que han sido creados por la planta docente de forma autónoma, las escuelas Talabre, Socaire y Ralco Lepoy; y aquellos en que se ha recibido ayuda de algún especialista en el área, estas son, Granaderos, Colchane, San Martín de Porres, Nereco, Bocatoma y San Juan de la Costa. La mayor parte de las asesorías a los establecimientos las generan expertos curriculistas o profesionales que dominen en profundidad el tema a tratar en el subsector.

La dificultad que significa crear un nuevo subsector, a juicio de los directores y profesores de todos los establecimientos, es bastante. Implica una larga faena y normalmente son temas que ellos no

necesariamente manejan, por lo que requieren de acompañamiento. Una vez que se ha completado la contextualización, el PPP es enviado para ser evaluado por la SECREDUC, comenzando un largo proceso hasta ser aprobado.

Con respecto al seguimiento y la actualización de los PPP, la coordinadora regional de VIII región indica que son prácticas poco habituales en las escuelas. En general, la forma de readequarlos se efectúa en las planificaciones, sin embargo en algunos casos, como Ralco Lepoy y Bocatoma por ejemplo, los instrumentos fueron elaborados por generaciones anteriores de profesores y no han sido revisados. En la primera escuela nombrada simplemente no se utilizan dado que no hay una concordancia entre lo que estipulan y la realidad a la que actualmente se enfrentan. En el caso de Bocatoma, se implementan tal como se elaboraron en 1996. Acerca de la elaboración y la actualización de los PPP, un funcionario señala el siguiente argumento:

[los PPP se elaboraron de forma] autónoma y ahí es donde está el error, no hubo ningún curricularista y no voy a entrar en la discusión de profesores o altos mandos que dicen que el profesor de por sí es curricularista, no... tiene que haber un curricularista detrás de ese trabajo. Si uno mira los PPP y coloca al lado un plan y programa de NB1, es una adecuación, una adaptación lo que se hizo. No más se tomó este, se traspasó para acá y se pusieron ejemplos de la cultura, así de simple. Con un profesor conversábamos cuando comenzamos el año que los PPP no debieran ser así como este tema de la lengua indígena que viene yo creo que estaría bueno desarrollarlo en ese sentido como módulos. (Director, VIII región).

En este sentido se aprecia que la presencia de asesores externos es bien valorada, cuando se concreta. Otras veces, como en los casos de las escuelas atacameñas, la colaboración ha sido parcial, al decir de la directora de la escuela Talabre.

2. Actores relevantes en la generación y ejecución de los PPP

Cuadro Nº 3: Actores relevantes en Contextualización por establecimiento

Pueblo	Escuela	Actores relevantes
Aymara	Granaderos de Putre	Microcentro – Asesor – Coordinador
Aymara	Colchane	Microcentro – Sostenedor – Coordinador
Atacameño	Talabre	Microcentro
Atacameño	Socaire	Microcentro
Mapuche	Ralco Lepoy	Cuerpo Docente ²
Mapuche	San Martín de Porres	Cuerpo Docente – Asesor
Mapuche	Nereco	Cuerpo Docente – Asesor
Mapuche	Bocatoma	Cuerpo Docente – Asesor
Mapuche	San Juan de la Costa	Cuerpo Docente – Asesor

² El cuerpo docente incluye al director del establecimiento

Como muestra la tabla N° 3, los actores relevantes son principalmente los funcionarios escolares, agrupados en el Microcentro en la caso de las escuelas de la zona andina y solamente como cuerpo docente en los establecimientos de la zona mapuche. Se observa además que la colaboración de los asesores externos en la elaboración de PPP es una práctica generalizada. Salvo tres escuelas, dos de ellas que elaboran su adecuación curricular en conjunto, el resto de los establecimientos desarrolló sus PPP con su colaboración. No se aprecia la presencia de funcionarios ministeriales.

Para el desarrollo de los PPP, la figura del docente encargado del área de EIB y/o del subsector en particular es la que resalta como más relevante. Asimismo, el respaldo de los educadores tradicionales en la planificación y en las clases de dichos docentes asienta una fórmula efectiva para la ejecución de las materias contextualizadas. Otro aspecto que colabora con la buena implementación de estos ramos es la formación de un equipo de trabajo relacionado con el tema de la EIB en el establecimiento. Ahora bien, un punto negativo de la especialización del o los docentes encargados del área de EIB es que ocurre un aislamiento de sus funciones respecto del resto de la planta docente, en los casos de Colchane, Ralco Lepoy, Bocatoma y San Juan de la Costa. Esto implica que un gran número docentes se desvinculan del tema EIB, impidiendo que su desempeño profesional se nutra de la contextualización y transversalidad que promueve el PEIB-Orígenes. Finalmente, los funcionarios de MINEDUC tienen una labor relevante en el apoyo a la incorporación de los subsectores, no así en relación a la aplicación, seguimiento y actualización de éstos.

Los proyectos morirían antes de empezar si el profesor no le pone su empeño, de hecho los proyectos son presentados por profesores, los profesores son lo que manejan la información que permite orientar lo que ellos necesitan. (Profesor, XV región)

a) Los docentes y los PPP

Como se señala anteriormente, los docentes son el articulador fundamental del subsector contextualizado. Ellos, en gran parte de los casos, son quienes han generado los PPP conociendo las particularidades del instrumento y las motivaciones específicas que los llevan a su forma definitiva. También ejecutan las actividades pensadas para la escuela y por consiguiente son los responsables directos del éxito o fracaso de las mismas.

Cuando llegué a la escuela ya estaban los Planes y Programas, yo llegué hace cuatro años atrás, y ellos el año anterior, ya habían mandado los Planes y Programas, y el ministerio les dio el pasó. Incluso las profesoras que estaban antes, no querían trabajar con los Planes y Programas, y se fueron, eso escuché yo. (Profesor, XIV región).

La tarea de elaborar PPP compete a los profesores y, salvo en la escuela de Colchane y Ralco Lepoy, los profesores EIB han sido parte del proceso. En la primera escuela mencionada cabe destacar que el director sí fue partícipe de la generación del subsector Lengua y Cultura Aymara en su calidad de sostenedor, por lo que conoce desde cerca el trabajo. En el segundo caso, la planta

docente cambia con mucha frecuencia lo que ha implicado que no haya en el establecimiento ninguna persona que fuera parte del proceso de adecuación curricular. En el resto de los establecimientos, uno o más docentes han sido partícipes de la elaboración de los PPP que utilizan.

Por otra parte, al decir de los coordinadores regionales de la I, VIII y XV región, la tarea de aplicar los PPP involucra ciertas condiciones de preparación en los docentes. Idealmente, debieran contar con formación universitaria en EIB y tener experiencia en trabajos en zonas indígenas. El PEIB-Orígenes realiza capacitaciones a los docentes para suplir la ausencia de estas disposiciones.

Todas las escuelas cuentan con profesores con algún grado de preparación en EIB, salvo la escuela de Socaire en que ninguna de las profesoras tiene formación en la materia. En Granaderos, hay profesores capacitados por el Programa y docentes formados con mención universitaria. En Colchane el profesor que imparte el PPP tiene mención universitaria en EIB. En la escuela Talabre la directora posee experiencia en el trabajo en la zona. En Ralco Lepoy, el profesor EIB tiene mención universitaria en la materia. En la escuela San Martín de Porres y San Juan de la Costa, las profesoras encargadas del área EIB ha recibido capacitación en la materia. En el caso de Nereco todos los profesores hacen clases del subsector.

En general, los cuerpos docentes de los establecimientos Colchane, Socaire, Ralco Lepoy, San Juan de la Costa, no han recibido formación en EIB, no tienen experiencia en el desempeño profesional en un contexto indígena.

Otro factor relevante en el desempeño docente en la ejecución de los PPP es su forma de trabajo. Esta puede ser aislada de otros profesores, como es el caso de las escuelas Colchane, Bocatoma y San Juan de la Costa en que solamente trabajan con el educador tradicional. En conjunto con otros docentes, como el caso de Granaderos y Nereco, la primera también utiliza su microcentro como plataforma de trabajo, que es el caso de Talabre y Socaire. Y otras formas de trabajo como San Juan de la Costa en que se busca contextualizar transversalmente las materias.

b) Los educadores tradicionales

Ella trabaja siempre en comprensión del medio, con la profesora EIB, no trabaja con los otros profesores. Porque hay una profesora que es la especialista en eso. Los martes y los jueves tienen clases en la tarde. Yo no le puedo pedir que haga más cosas de las horas para las que está contratada. Antes de que hubiera PPP habían talleres interculturales donde enseñaba a tejer, a hilar, desde lavar la lana hasta hacer una prenda, ahora ya no, porque el tiempo no le alcanza con los talleres, además que no tenemos los recursos. (Profesor, XIV región)

Los educadores tradicionales, en Granaderos de Putre, realiza, además de talleres de artesanía, labores en el subsector de comprensión del medio, no participa en subsector contextualizado. En Colchane, se desempeña solamente para desarrollar el proyecto anual de EIB. En Talabre y Socaire están relacionadas con la implementación de talleres patrimoniales. En Ralco Lepoy acompaña a la

profesora de Lenguaje de primer ciclo básico y realiza taller EIB de jornada escolar completa. En San Martín de Porres, Nereco y San Juan de la Costa, trabajan junto al profesor EIB en el subsector contextualizado. En Bocatoma participa en la clase de EIB, pero solamente efectúa la mitad de las horas para la que se le contrató.

Como se aprecia, estos funcionarios son los principales apoyos en clases y talleres en que se hace referencia a la lengua y la cultura. Su aporte es importante en la inclusión de contenidos culturales e idiomáticos de forma adecuada y contextualizada a la escuela, aunque por la escasa cantidad de horas disponibles, en ocasiones, no logran cubrir los requerimientos de la escuela.

Salvo por los casos de Talabre y Socaire, en el resto de los establecimientos observados los educadores tradicionales están presentes en las clases del subsector elaborado en un trabajo conjunto con el profesor EIB. En cuanto a la planificación de las actividades, la forma de aportar del funcionario es distinta casi para cada establecimiento. En ocasiones lo realiza sólo con los profesores del subsector como es el caso de Ralco Lepoy, en otras además en conjunto con el jefe de UTP como en Colchane y en otras, como en el Liceo Granaderos, con el coordinador de microcentro. De una u otra forma, son los profesores quienes entregan el soporte metodológico al educador para que éste realice su aporte en los saberes tradicionales. Por último, vale la pena acotar que en ciertas ocasiones a los educadores tradicionales se les asigna un taller de jornada escolar completa u otra actividad específica ejecutar.

Si bien los educadores son actores muy relevantes en la implementación de los PPP, pues entregan gran parte de las orientaciones a los contenidos impartidos, no puede decirse lo mismo con respecto a su elaboración. En ese sentido, en todas las escuelas observadas se ha detectado que el educador no ha participado en la elaboración de PPP, salvo el caso de Bocatoma. Las razones atribuidas pueden ser la falta de argumentos técnicos en algunos casos o la poca validación de parte del resto de los funcionarios escolares a su figura. Con todo, este tema también está relacionado con la participación comunitaria, abordado en el ítem iii.

c) Funcionarios de MINEDUC, directivos y sostenedores

Los funcionarios de MINEDUC, en particular los supervisores del DEPROV (en ocasiones el jefe técnico del organismo) y el coordinador regional de EIB tienen por misión evaluar el trabajo que se realiza en la escuela en torno a los PPP y en general toda iniciativa de contextualización. Ellos deben acompañar el proceso y luego aprobar o rechazar la solicitud de PPP a partir de una exhaustiva revisión de dichos informes. Por otro lado, ofrecen los contactos y las oportunidades para que la escuela reciba asistencia técnica para la generación de los instrumentos, siendo el principal canal de contacto y financiamiento para ello.

Considerando esto puede decirse que los funcionarios de MINEDUC no cumplen con parte de estas funciones pues están ausentes en casi todo el proceso que les corresponde apoyar, exceptuando en los casos de las escuelas Colchane y Granaderos, en que tanto la supervisora como los

coordinadores dan seguimiento y apoyo técnico a la implementación de PPP. Las razones están vinculadas a la falta de recursos humanos para dicha labor. Respecto a las funciones incumplidas de estos profesionales se comenta lo siguiente:

Si tú me estás presentando un PPP yo doy cuenta que tú al estar presentándomelo lo dominas, lo desarrollas adecuadamente, en la misma práctica si eso no está resultando es porque ese trabajo no se ha socializado con todo el establecimiento y eso se ve solamente desde adentro no en lo externo. Nosotros sabemos que se ha logrado, que se ha instituido la práctica de PPP en lo interno. A lo mejor la supervisión tendría que hacer un seguimiento para ver como se ha implementado (...), los supervisores nos imbuimos en el tema y fuimos transfiriendo pero hace 2 o 3 años estos se debilita: hay pocas reuniones en relación a las orientaciones al trabajo que hay que hacer, yo no veo solamente EIB en la región, no es lo único que hay en la región. Somos pocos los profesionales y si esta línea se pudiera trabajar debiera haber un especialista exclusivo en el tema. (Coordinador, XV región)

También, los directivos de los establecimientos cumplen un rol importante en la generación, puesta en marcha y evaluación de los PPP. En muchas ocasiones, los directores participan en su elaboración junto con los profesores, modelan los instrumentos de acuerdo a ciertas variables que consideran adecuadas, son el respaldo técnico y de liderazgo en relación con las iniciativas de contextualización, entre otras funciones que cumplen en relación al tema. Son importantes en todo el proceso.

Por último, los sostenedores tienen la función de apoyar los propósitos de los establecimientos en relación con la EIB, incluyendo el tema de contextualización. En ese sentido, pueden colaborar además de la gestión escolar en el ámbito técnico, cumplir con varios roles de acuerdo a la voluntad y el compromiso que se establezca con la escuela. No obstante, no se observa, salvo los casos de Colchane en que el sostenedor actual fue el director del establecimiento, y en Ralco Lepoy en que el sostenedor impulsa el área de EIB desde un departamento especializado en el DAEM de su comuna, que en la práctica los sostenedores cumplen un rol relevante en la implementación de los PPP. "Si el DAEM y sostenedor arman pudieran también generar o sea no todo debería venir del ministerio se podría pedir asesoría en el diseño de la capacitación a lo mejor no saben que pueden, pero pueden". (Coordinadora, VIII región).

3. Niveles y N° de horas destinadas a la aplicación de PPP

Como ya se ha visto en el cuadro N° 3, los casos indagados poseen disímiles realidades en cuanto a los niveles en que se ha implementado una contextualización sistematizada en PPP. De acuerdo a los lineamientos del PEIB-Orígenes, aquellas escuelas que han permanecido en las dos fases, denominadas "de continuidad", debiesen haber completado al menos un subsector en todos los niveles de la enseñanza básica. Sin embargo solamente las escuelas San Martín de Porres, de la IX

región (Cultura Mapuche), y la escuela de Colchane en la I región (Lengua y Cultura Aymara), han cumplido con esta disposición.

El resto de los establecimientos presentan retrasos en su producción, Granaderos ha implementado sus PPP hasta NB3 en Música y Danza Andina; Talabre y San Bartolomé de Socaire hasta NB4 en Comprensión del medio natural, social y cultural; Ralco Lepoy hasta NB2 en Lenguaje y Comunicación Castellano y Chedugun; Nereco hasta NB5 en Lengua Mapuche; San Juan de la Costa hasta NB5 en Comprensión del medio natural, social y cultural; Bocatoma hasta NB2 Comprensión del medio natural, social y cultural. En el caso de Nereco y San Juan de la Costa, ya han presentado sus PPP para NB6 y una vez aprobado estos estarían al día. Bocatoma presentó hace años sus PPP para NB3 y NB4 pero se “extraviaron” con el cambio de región. El resto de los establecimientos presentan una situación de retraso debido a factores determinantes como la importante carga de trabajo extra que significa elaborar nuevos planes y programas, al poco interés del equipo docente del establecimiento y a la falta de seguimiento por parte las autoridades.

La carga de trabajo es determinante para los retrasos en los casos de Talabre, escuela unidocente, y la escuela de Socaire, ambas en insertas en zona atacameña y que realizan sus trabajos en conjunto con el microcentro. En el caso de Granaderos de Putre también puede establecerse una situación similar, dado que las demandas de los PPP hacen que los profesores requieran trabajos en profundidad sobre la temática que tratan.

Nos dijeron que se parecía mucho al Plan y Programa de educación musical y nos dijeron, «no ustedes son música contextualizada andina» entonces nos rechazaron tres veces el programa por lo tanto nosotros no podíamos prestar el programa de música de nivel nacional y nos forzó a investigar de la música y danza de estos sectores. (Coordinador Microcentro, XV región).

Con esto se rescatan dos conclusiones básicas, primero, que no todas las escuelas han cumplido con las directrices emanadas desde el Ministerio y, segundo, que cada escuela tiene su propio ritmo para adecuar el currículum de acuerdo a su contexto. Con esto se concluye que los alumnos en siete de los nueve establecimientos observados, presentarán menos horas de formación contextualizada que las estipuladas por el diseño del Programa.

Como puede apreciarse en esta pequeña muestra de escuelas hay establecimientos que no se han ceñido estrictamente a los parámetros recomendados por MINEDUC. Sin embargo, más allá de esto, los profesionales encargados del Programa, en particular la coordinadora de la VIII región, indica que es necesario dar cierta flexibilidad a cada escuela en su implementación, pues poseen ritmos de avance propios.

El Programa desde Santiago traía un lineamiento que todos los años, desde el 2005, había que elaborar PPP. En esa escuela decidieron no hacer PPP, elaboraron algunos, y tienen hasta NB6 en todos los subsectores, entonces ellos decidieron implementar el subsector y ver como les iba con PPP, y ver qué deficiencia tenía, si estaba bien orientado y eso, para lo cual nosotros desde la región informamos a Santiago que esa

comuna decidió otro proceso distinto de cómo ellos estaban requiriendo. Entonces, tienen cierta independencia en términos de decidir qué hacer sin perder de vista que ellos consideran importante trabajar desde el enfoque intercultural. (Coordinador, VIII región).

El número de horas del subsector contextualizado son, en casi todos los casos, dos por semana para cada curso, salvo en Colchane donde hasta NB2 son 4 horas y desde NB3 hasta NB6 son 3 horas semanales. Considerando que las horas del currículum son flexibles y que pueden asignarse de distintas maneras de acuerdo al lineamiento de la escuela, este dato permite apreciar la prioridad de las escuelas acerca de la temática, que por lo general, se remite al mínimo de tiempo en dichas materias.

Lo anterior puede tener dos lecturas. Por un lado, que el establecimiento por lo general tenga como política ampliada la contextualización de varios de sus subsectores (aún sin elaborar PPP) y que incluyan otras actividades relacionadas con la EIB como los talleres y en segundo lugar, que el establecimiento simplemente no tome como un asunto prioritario el tema de la adecuación curricular. En cualquier caso, la asignación de prioridades horarias está relacionada directamente con los cumplimientos de indicadores educativos, como el SIMCE, al que las escuelas deben responder, como se señala a continuación: “[se utilizan los PPP] muy poco, si les preguntasen a los profesores del primer ciclo si conocen los PPP, los aplican, los desarrollan, me dirían, «pero tío, ¿qué quiere, vamos a trabajar cultura o quiere subir SIMCE?»”. (Director VIII región)

4. Conclusiones

Las escuelas observadas presentan una elaboración de subsectores contextualizados a su entorno sociocultural a partir de PPP. Esta iniciativa en todos los establecimientos remite a un área relevante para ser intervenida. En algunos casos, se han adaptado planes y programas nacionales y en otros se han creado nuevas asignaturas, como Música y Danza Andina y Cultura Mapuche.

En la elaboración de los PPP participan tanto profesores, directores, como asesores expertos externos. Los educadores tradicionales tienen una participación marginal y por lo general su apoyo tiene lugar en la implementación. La SECREDUC tiene poca presencia en el desarrollo y seguimiento de los subsectores contextualizados y los sostenedores aún menos.

La implementación de los subsectores contextualizados la realizan los profesores, con la colaboración de los educadores tradicionales, salvo en Talabre y Socaire. En ciertos establecimientos, donde existe un trabajo en equipo, una adecuación del PEI, apoyo del director y compromiso de los docentes, la contextualización se realiza de forma transversal en toda la planificación escolar.

Los niveles de implementación de los PPP son relativos al trabajo específico de la escuela y no se ciñen necesariamente a los lineamientos del Programa, que ha flexibilizado el cronograma

predefinido. Las horas semanales correspondientes al subsector de cada curso son por lo general dos horas a la semana, salvo el caso de Colchane.

Un aspecto positivo de la implementación de los PPP es que han sido efectivamente elaborados y la mayoría son utilizados por los establecimientos como mecanismo de contextualización curricular. También es positivo que tengan un enfoque relativo a las necesidades detectadas por el propio establecimiento y que sea orientado por el educador tradicional. En varios establecimientos, las planificaciones de los distintos subsectores se han llevado a cabo transversalmente en EIB.

Los aspectos negativos son: escaso apoyo de parte de los profesionales de MINEDUC para todo el proceso de implementación de los PPP, una insuficiente actualización de los instrumentos por parte de las escuelas; falta de integración de los educadores tradicionales y la comunidad en la generación y ejecución de los nuevos subsectores.

En relación a la figura del docentes, los aspectos negativos son su poca preparación en EIB, su falta de experiencia en zonas indígenas, en ciertos casos el aislamiento en el establecimiento de la labor relativa a lo intercultural, la rotación de profesores y educadores en la escuela, entre otros.

La adecuación curricular ha sido un aporte al desarrollo de la EIB en los establecimientos. Sin embargo, aún faltan muchos aspectos que mejorar y la mayor parte son estructurales al Programa, como la falta de recursos humanos del MINEDUC, el reconocimiento de la EIB como un indicador educativo validado por la institucionalidad, las insuficientes capacitaciones a los profesores y educadores sobre este ámbito, entre otros puntos débiles detectados en estos establecimientos. Por supuesto, en cada uno de ellos hay situaciones particulares a remediar y han quedado consignados en cada caso en específico.

ii. BILINGÜISMO

Un segundo objetivo prioritario del PEIB-Orígenes es fortalecer el bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico. Es necesario señalar que el proceso de enseñanza o de recuperación de una lengua es prolongado, sobre todo cuando dicha lengua ha sido históricamente negada por instituciones y la sociedad en su conjunto, como es el caso de las lenguas indígenas en Chile. En este sentido, es complejo medir el impacto del Programa en relación al bilingüismo en tan escaso tiempo.

Dicho esto, es posible señalar que un tema transversal a todos los casos estudiados es la progresiva pérdida de la lengua indígena que está ocurriendo en las comunidades indígenas. Esto no es menor, pues implica que la implementación de un programa de educación intercultural bilingüe en Chile enfrenta una realidad particular donde la lengua materna de la gran mayoría de los pueblos a los que atiende no es una lengua indígena sino que el castellano. La pérdida de la lengua ha sido producto de un proceso histórico de larga data, que fue reforzado por la discriminación hacia los pueblos indígenas, la migración a las ciudades y por la prohibición de hablar las lenguas propias en las escuelas. A pesar de que este enfoque ha cambiado –señal de ello es la implementación del PEIB-Orígenes- hay procesos que hoy son irrecuperables, como la progresiva pérdida, de generación en generación, de la función social de la lengua.

El caso de la lengua del pueblo atacameño es extremo: hoy el kunza es un idioma extinto, que no se usa desde principio del siglo XX. En este caso, el Programa se ha centrado en el desarrollo de la interculturalidad y no en el bilingüismo. Sin embargo, la implementación del Programa ha despertado en la escuela y en la comunidad la conciencia de su pérdida, e incluso el interés por tratar de rescatar el kunza. Por estas características particulares, en los puntos que se tratan a continuación no se incluye el caso particular de las dos escuelas del pueblo Atacameño.

1. Vigencia de las lenguas indígenas.

Los casos estudiados distan de ser similares en materia de bilingüismo, la diversidad y particularidad de cada establecimiento y las características de las distintas comunidades permiten afirmar que en materia de bilingüismo es complejo generalizar. Así, se observa que en cinco de los siete casos estudiados hay una persistencia parcial de la lengua, estos son: los dos casos aymara, dos mapuche-williche (Bocatoma y San Juan de la Costa), y uno mapuche (Nereco). En estos casos hay personas hablantes en las comunidades, pero hay problemas en el traspaso generacional ya que los más jóvenes –entre ellos los alumnos de las escuelas y sus padres- generalmente no son hablantes del idioma. Esto hace que los alumnos lleguen a las escuelas sin saber hablar la lengua, o entendiendo palabras aisladas, lo que dificulta su enseñanza en el aula. En palabras de una educadora tradicional:

La lengua se ha olvidado, pero acá en San Juan de la Costa hay harta gente que habla todavía, [...] Yo a veces les decía [a los alumnos] que tienen que aprovechar ahora de conocer, ahora que está todavía vivo acá. Porque ya se están muriendo casi todos los sabios, van quedando pocos. (Educatora Tradicional, X Región).

En dos de los casos estudiados, uno perteneciente al pueblo mapuche-pewenche (escuela Ralco Lepoy) y uno al pueblo mapuche (escuela San Martín de Porres) hay una fuerte persistencia de la lengua en las comunidades, y gran porcentaje de los niños llegan a las escuelas hablando los dos idiomas (*mapudungún* -o *chedungún* en el caso pewenche- y castellano). Sólo en uno de estos dos casos –San Martín de Porres- esta potencialidad es aprovechada, ya que en la escuela y en las clases EIB se habla de forma fluida en las dos lenguas, pudiendo hablarse de bilingüismo propiamente tal.

Esta diversidad de realidades locales relacionadas a la vigencia de la lengua en las comunidades hace que el punto de partida de las escuelas sea muy disímil. Desde una perspectiva general, se puede señalar que en las escuelas no hay bilingüismo, en tanto los alumnos ingresan sin hablar lengua indígena y su enseñanza en el aula es básica, basada fundamentalmente en el aprendizaje de palabras aisladas, frases cortas, canciones breves, etcétera.

Cuadro N° 4: Vigencia en el uso de la lengua indígena en alumnos en los casos estudiados

Escuela	Vigencia en uso de la lengua indígena		
	Nula	Parcial	Fuerte
Liceo Granaderos de Putre			
Escuela de Colchane			
Escuela Básica Talabre			
Escuela Básica San Bartolomé, Socaire			
Escuela Ralco Lepoy			
Escuela Particular San Martín de Porres			
Escuela Nereco			
Escuela Particular San Juan de la Costa			
Escuela Rural Bocatoma			

2. Enseñanza de la lengua en las escuelas.

a) Caracterización de las clases

La enseñanza de la lengua en las escuelas se hace principalmente a través de los subsectores intervenidos en los PPP. Como se ha visto en el apartado anterior, los PPP se han contextualizado para distintos subsectores. En tres de las escuelas estudiadas se están trabajando PPP directamente relacionados con la enseñanza de la lengua: en la escuela Colchane se enseña el subsector de Lengua y Cultura aymara, en la escuela Ralco Lepoy se enseña Lenguaje y Comunicación en castellano y *chedungun*, y en la escuela Nereco están intervenidos los PPP del subsector de Lenguaje.

Según lo constatado en las observaciones de aula la forma y el contenido de la enseñanza de la lengua no cambia demasiado en función de los subsectores intervenidos por los PPP. No hay grandes diferencias en qué se enseña ni cómo se enseña lengua indígena entre una escuela que está trabajando los PPP en comprensión de medio de otra que lo está haciendo en lenguaje. Por lo general en ambos casos se enseñan elementos básicos como palabras aisladas y frases simples como el saludo. Por ejemplo el director de una escuela de la VII Región sostiene que a pesar de impartir el subsector Lenguaje y comunicación en castellano y *chedungun*, los contenidos que se enseñan en *chedungun* se restringen a una traducción de los contenidos del currículo tradicional: “No, si para mí los planes [PPP], los leí una vez, es leer el mismo NB pero como ejemplos pewenche, en vez de guindas, piñones, en vez del mar, la laguna, cosas por el estilo”. (Director, VIII Región)

Las diferencias en cuanto a la profundidad de los contenidos y la forma de enseñanza de los mismos tienen relación con el nivel de vigencia de la lengua en las comunidades y las motivaciones, visiones y capacidades de los docentes a cargo de la enseñanza. En este sentido son más relevantes en la enseñanza de la lengua indígena elementos como la existencia de un profesor hablante de la lengua en la escuela, o la motivación del establecimiento con la EIB, que el subsector intervenido por los PPP.

b) Enseñanza de lengua indígena en escenarios disímiles

En las escuelas donde los alumnos llegan sin saber hablar la lengua indígena se comienza con la enseñanza de elementos básicos. Por lo general se enseñan palabras que tienen que ver con el entorno cotidiano de los estudiantes como por ejemplo, partes del cuerpo, colores, animales, plantas, elementos de la naturaleza, términos de parentesco, etcétera. Otro contenido básico que se enseña es el saludo y la despedida. Las clases EIB se hacen en castellano y se van traduciendo a la lengua indígena palabras aisladas, no hay enseñanza de gramática o de elementos que ayuden al aprendizaje de construcción de frases (ilativos, verbos, pronombres, etcétera) o el manejo de la lengua a un nivel más fluido. “Estamos incorporando con los niños el saludo, un diálogo entre el asesor cultural y los niños, con algunas palabras que ellos vayan adquiriendo en este contexto que trabajan dos horas semanales”. (Jefe UTP, X Región)

En el caso de la escuela San Martín de Porres, donde los niños llegan hablando mapudungún a la escuela, las clases EIB se hacen en los dos idiomas y tienen por objetivo el incremento del vocabulario de ambas lenguas y la enseñanza de la escritura del mapudungún. Esta escuela está mucho más avanzada en comparación al resto de las escuelas estudiadas, y tiene otro tipo de problemas en la enseñanza, tales como la definición de la forma de escritura del mapudungún, y el que los materiales didácticos que llegan por medio del Programa son demasiado básicos para su realidad.

En este sentido una dificultad para el Programa es ser capaz de trabajar en esta diversidad de escenarios con propuestas para el trabajo en lengua indígena pertinentes a las realidades locales.

c) Necesidad de profesionales capacitados en la enseñanza de la lengua.

El tema más relevante relacionado con la enseñanza de la lengua es la necesidad de contar con profesionales capacitados para ello. En cinco de las nueve escuelas estudiadas (Granaderos de Putre, Colchane, Ralco Lepoy, San Juan de la Costa, San Martín de Porres) hay profesores hablantes, y en todas ellas su rol en la buena implementación del Programa fue resaltado por los actores entrevistados.

Uno de los indicadores, diría yo, más determinantes a nivel de escuela y de comunidad educativa, es la presencia de docentes de origen mapuche huilliche, y que a la vez son hablantes y conocedores de la cultura, que pedagógicamente están preparados para poder desarrollar actividades que favorezcan el programa. (Supervisor, X Región).

Hay una joven generación de profesores, generalmente de ascendencia indígena y proveniente de las comunidades con las que trabajan, que han estudiado la carrera de Educación Básica con mención en EIB en las universidades de Tarapacá y Católica de Temuco, en el norte y sur del país respectivamente. Estos profesionales además de estar capacitados para planificar, diseñar y aplicar la EIB son hablantes de las lenguas indígenas, y son capaces de enseñar la misma. Por esto, pueden trabajar de forma colaborativa con el educador tradicional, establecer diálogos y complementar sus capacidades mediante el trabajo en equipo. Por otro lado, al ser la mayor parte de las veces profesores de ascendencia indígenas tienen una tremenda motivación y compromiso con la EIB y con la enseñanza de la lengua indígena.

En contraste, en aquellas escuelas donde no hay profesionales capacitados para la enseñanza de la lengua (Bocatoma y Nereco) se hizo manifiesto la necesidad de incorporar personas con este perfil, y de contar con los recursos para ello. “Es muy primordial de que en cada comunidad de nuestra novena región donde se expande el mapuche, cada colegio debiera tener un profesor bilingüe en mapudungún”. (Apoderada, IX Región). Esta necesidad clara que declara una apoderada, requerirá de mayor atención que antes dada la implementación obligatoria del subsector de lengua indígena a partir de este año para las escuelas con alto porcentaje de matrícula indígena.

d) Rol del educador tradicional

En todas las escuelas estudiadas se pudo ver que el educador tradicional (ET) es central en la enseñanza de la lengua. Dado que en muchas escuelas no hay profesores hablantes de lengua indígena que estén capacitados para la enseñanza de la misma, la enseñanza y la definición de los contenidos de la EIB recae en el ET. Esto hace que al interior de las escuelas, por parte del director y del cuerpo docente, el rol del ET sea validado y valorado como un actor fundamental en la enseñanza de contenidos culturales indígenas, lo que no implica necesariamente su participación

contextualizando PPP o PEI, adecuando los contenidos y los materiales del Programa (lingüísticos y culturales) a las particularidades locales como ya se ha mencionado.

La integración del ET en la escuela es vista por las comunidades como un reconocimiento a su cultura y lengua, y el hecho que sea una persona elegida por ellos en función de sus capacidades hace que éste sea validado por sus pares, como la persona encargada de enseñar lengua y elementos culturales indígenas en el establecimiento. Por otro lado pareciera ser que al ser una persona de la comunidad los alumnos se sienten más en confianza para hablar la lengua indígena. “Cuando está el asesor solo, nos hemos dado cuenta que los alumnos se sueltan más, y son capaces de mantener diálogos con él en mapudungún. Cuando hay un profesor al lado parece que los alumnos se cohíben más”. (Profesor EIB, IX Región)

Sin embargo, no en todas las escuelas encontramos que la labor del ET se incorpora de manera homogénea. En varias de ellas, desarrolla su labor de manera aislada, sin mayor integración al cuerpo docente, lo cual desdibuja la dimensión educativa de su labor al interior de los establecimientos.

3. Rol de las escuelas en la revitalización de las lenguas indígenas

a) Valoración de las lenguas

Un elemento donde el Programa ha tenido importantes logros es en la valoración de la lengua indígena de parte de todos los actores. A nivel de las escuelas y de las comunidades se ha posicionado el reconocimiento y valoración de las lenguas indígenas y la necesidad de su enseñanza y aprendizaje. Este proceso es el primer paso hacia un bilingüismo propiamente tal, ya que rompe con las lógicas instauradas tanto dentro de las comunidades como en los espacios educativos que llevaron a su debilitamiento. En este sentido, la valoración de las lenguas indígenas se ha posicionado como un elemento importante de refuerzo cultural, fortaleciendo la identidad étnica y la autoestima de los alumnos.

Aquí en la zona muchos de sus alumnos no hablaban el castellano, y eran castigados severamente por hablar aymara y eso quedó muy enraizado en lo padres actuales, por lo tanto ellos renegaron de hablar aymara con sus hijos [...] Actualmente los niños están hablando con sus padres y con los profesores que hablan aymara, con el auxiliar del colegio, y la misma gente de acá empezó a hablar aymara, y creo que hemos hecho una labor positiva porque hemos puesto al aymara en una posición importante para la población” (DAEM, I Región)

En el contexto anteriormente descrito, y sobre todo cuando los apoderados y el entorno de los estudiantes no manejan la lengua indígena de forma fluida, la escuela se posiciona como un espacio privilegiado para su enseñanza y aprendizaje. En este sentido un logro del Programa es que en todos los niveles los actores han ido tomando conciencia de la necesidad de su revitalización lingüística, y

a través del PEIB- Orígenes la lengua indígena ha ganado un espacio en las escuelas que antes no tenía.

b) Participación de las comunidades

Como se ha visto, uno de los logros del PEIB-Orígenes ha sido el posicionar y validar la revitalización lingüística en las escuelas. Este reconocimiento en lo escolar ha generado un fortalecimiento de la valoración de la lengua en los pueblos indígenas. Si hasta hace poco tiempo muchas comunidades no querían enseñarle la lengua a las nuevas generaciones por miedo al rechazo y la discriminación, hoy hay una conciencia creciente de la necesidad de su enseñanza y de que las lenguas indígenas prevalezcan en el tiempo.

Los papás ya no hablan mapudungún y los profesores están incentivando a los alumnos. En el colegio hay letreros saludando en mapudungún, entonces todas esas cosas ayudan, no están escondidas, están a la vista de toda la gente para motivar a la comunidad, a los niños, a los profesores. (Apoderado y Dirigente, XIV Región).

Y de la mano de esta toma de conciencia se han ido estableciendo de parte de las comunidades demandas que apuntan a una profundización de la enseñanza de la lengua en las escuelas, a que los alumnos sean capaces no sólo de conocer palabras aisladas sino que de entablar diálogos en la lengua nativa. Incluso existe la demanda que la enseñanza de la lengua traspase la frontera escolar y que se le enseñe a los apoderados y adultos.

Así, se observa que algunas comunidades esperan que se revitalice la lengua hasta que recupere su función social en contextos que sobrepasen la escuela. "Tiene que cambiar la mentalidad de nuestros hijos, porque el idioma mapuche no puede terminar, por que eso viene del creador, no de nosotros. Por eso los padres tienen que enseñarle a sus hijos en la casa desde chiquititos". (Apoderada, IX Región)

Conclusiones.

Es posible afirmar que un logro del Programa es que en todos los niveles los actores involucrados en su implementación han ido tomando conciencia de la importancia de la revitalización lingüística. Sumado a ello, a través del PEIB-Orígenes la lengua indígena ha ganado un espacio en las escuelas que antes no detentaba.

Sin embargo, de la mano de este posicionamiento emergen problemas prácticos relacionados con la enseñanza de la lengua indígena. Como se señaló, el más importante de ellos es la falta de profesores capacitados para la enseñanza de la lengua. Si se considera el impacto en la implementación del PEIB-Orígenes que tiene un profesor capacitado, tanto en términos pedagógicos como de conocimiento de la lengua, en comparación a otro no capacitado, este es un tema de primera prioridad. Otro problema se relaciona con la pertinencia del material didáctico para la

enseñanza de la lengua que llega a las escuelas, sobre todo en el caso de la enseñanza del mapudungún. El pueblo mapuche es heterogéneo y cuenta con una variedad de identidades territoriales (lafkenche, nagche, williche, pewenche, entre otras) al interior de las cuales hay variaciones lingüísticas del mapudungún más o menos importantes. Los textos y el material didáctico en mapudungún están pensados para el territorio mapuche de los valles de la IX Región, pero muchas veces no son pertinentes para las otras particularidades territoriales. Sobre todo en el caso de las escuelas en territorio mapuche-williche, los encargados de la EIB sostuvieron que el material didáctico para la enseñanza de la lengua no era pertinente para su realidad lingüística, por lo que se optaba por no utilizar el material del Programa y trabajar con material creado en las escuelas.

Por otra parte, es posible señalar que en la implementación del PEIB-Orígenes no se puede hablar de bilingüismo propiamente tal, ya que el Programa no está enfocado en una inmersión completa en la lengua indígena. Sin embargo, sí ha propiciado un proceso fecundo de revitalización lingüística, incorporando las lenguas indígenas y a personas hablantes (ET y profesores hablantes) en las escuelas, y posicionando la valoración y la enseñanza de las mismas en los establecimientos. Esta valoración ha tenido un correlato en los pueblos, comunidades y alumnos indígenas, quienes al sentirse reconocidos han fortalecido su autoestima e identidad. Varios de los encargados de las escuelas coinciden en que este fortalecimiento incide en la mejora del clima escolar y en el aumento del porcentaje de alumnos que siguen sus estudios en la educación media, ya que están más y mejor preparados para salir al mundo.

Además de esto, es importante recordar que el nivel de enseñanza de la lengua es básico, y se basa en la enseñanza de palabras sueltas y frases aisladas. En este contexto, es oportuna la pregunta por el nivel de aprendizaje efectivo de estas materias por parte de los alumnos, y si éstas inciden en la mejora de los aprendizajes, lo cual es uno de los objetivos del Programa. En base a la observación de aula y al trabajo en terreno pareciera ser que el aprendizaje de los alumnos es relativamente alto. Hay que considerar que como su enseñanza se basa en la repetición de las palabras, muchas veces los alumnos logran retener algunas, mientras hay otras que no son retenidas. De la investigación cualitativa no hay antecedentes acerca de si el aprendizaje de lengua indígena incide en la calidad del resto de los aprendizajes, aunque sí podemos decir, en base a las entrevistas y el trabajo en terreno, que la mejora de la autoestima y el mejoramiento del clima escolar inciden en la calidad y la predisposición a los aprendizajes de parte de los alumnos.

Por último, y bajo la consideración de que los elementos expuestos operan como la primera etapa de un proceso de largo aliento, es posible señalar que constituyen un importante logro. Los procesos de valoración y fortalecimiento de la propia identidad son procesos complejos, pero que constituyen un piso mínimo para poder profundizar cambios de cualquier tipo, especialmente educativos. En este sentido, se vuelve imperioso ahondar en este camino, por un lado los contenidos que se están enseñando en gran parte de las escuelas no dan cuenta de la diversidad indígena, sumado a contenidos a veces básicos que no van más allá de palabras sueltas o traducciones literales. Por otro lado, es importante para el bilingüismo contar con profesores que puedan sostener una clase en la

lengua que busca enseñar. Esta necesidad se agudizará con la implementación del subsector de lengua indígena, que presentará nuevos y grandes desafíos a los establecimientos.

Cuadro N°5: Síntesis de elementos de empleo del bilingüismo en los casos estudiados

Escuela	Elementos de empleo de bilingüismo		
	Elementos Básico	Inmersión Parcial	Inmersión Completa
Granaderos de Putre	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Canciones • Vocabulario general 		
Colchane	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Canciones • Vocabulario general 		
Ralco Lepoy	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Grupo Familiar • Vocabulario general 	<ul style="list-style-type: none"> • Clases (Profesor) • Taller EIB (ET) 	
San Martín de Porres			<ul style="list-style-type: none"> • Clases en mapudungun • Diálogo alumnos con ET y auxiliares • Escritura mapudungun
Nereco	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario general • Frases simples 		
San Juan de la Costa	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Vocabulario general • Frases simples 		
Bocatoma	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos • Vocabulario general • Oraciones aisladas 		

iii. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

El tercer eje articulador de la II Fase del PEIB-Orígenes dice relación con favorecer la participación de las comunidades en el proceso de formación de los niños y niñas que asisten a los establecimientos focalizados por el programa, fortaleciendo estrategias de vinculación con los docentes y directivos, para trabajar en conjunto la incorporación del conocimiento indígena al currículo, gestión pedagógica, metodologías y evaluación. En el transcurso del estudio de casos fue posible identificar variadas instancias, actores y direcciones en las que acontece aquello que se conoce como 'participación de la comunidad'. A continuación se revisa la realidad de las escuelas estudiadas y cómo ésta incide en sus procesos participativos, cómo ha impactado en la participación la implementación del PEIB-Orígenes y los efectos de lo anterior en la formación de los estudiantes.

1. Elementos de contexto

Con vistas a identificar aquellas instancias de relación entre escuela y comunidad que efectivamente contribuyen a la formación de los alumnos, y el grado de participación que convocan, será necesario comenzar este apartado caracterizándolas brevemente.

El estudio de caso abarcó nueve escuelas, todas las cuales se vinculan de manera diferente con comunidades que son, asimismo, heterogéneas. Así, se encuentran establecimientos que reciben alumnos provenientes de sólo una comunidad indígena, como ocurre con las aquellas de la comuna de San Pedro de Atacama (Talabre y Socaire); escuelas que se vinculan con varias comunidades indígenas, lo que ocurre en todas las estudiadas en el mundo mapuche; por último, establecimientos que atienden a una población que podemos denominar mixta: alumnos indígenas, chilenos e, incluso, extranjeros, situación observada en los dos casos de la región aymara: Putre y Colchane. Por otra parte, tres de los estudios de caso se realizaron en escuelas que, dada la dispersión de la población que atienden, son internados: Putre, Colchane y San Juan de la Costa

Un análisis transversal del estudio de casos permite postular que existe una relación inversamente proporcional entre el número de comunidades que se vinculan a una escuela y la dispersión de la población que atiende, por una parte, y el grado de participación que se genera en ellas, por otra. Los vínculos resultan ser mucho más fuertes y diversos cuando la escuela atiende una comunidad acotada y, especialmente, cuando se inserta en su espacio de incidencia, como ocurre con las localidades aisladas. Ejemplos de una participación estrecha se encuentra en los casos estudiados en el pueblo atacameño. Así, en Socaire los apoderados han apoyado incluso con su fuerza de trabajo las necesidades de la escuela, construyendo ellos mismos la sala destinada a biblioteca y

CRA³. En el mismo sentido, podemos señalar que las escuelas internado, se cuentan entre aquellas en que hemos encontrado menores grados de participación.

Y por supuesto que desde la misma escuela hoy día nace la preocupación de revivir y revitalizar la cultura indígena, que desde la comunidad no se da. Es paradójico o es contradictorio, y es casi absurdo identificar que las comunidades no lleguen a consenso, no estén de acuerdo en poder trabajar con el Programa, cuando la escuela sí lo está. (Supervisor, X Región)

Participan a veces en la organización, en planificación. Yo siempre le he dicho a la dirección de acá, que a la gente había que decirle lo que tenía que hacer, y yo creo que eso no funciona así, el EIB se tiene que conversar, y proponer cosas, ellos también, ellos también tienen algo que aportar, tienen que aportar una postura. A lo mejor nosotros no estamos haciendo lo correcto, entonces ahí ellos tienen que apoyar. (Profesora EIB, X Región)

2. Espacios de encuentro

En cuanto a los espacios de encuentro entre escuela y comunidad, pueden ser agrupados en aquellos que convoca la comunidad y aquellos en que lo hace la escuela. Caracterizaremos aquí estas instancias, señalando –cuando corresponda– la incidencia del Programa en la participación de la comunidad.

a. Participación de la dinámica local

Estas instancias consisten principalmente en celebraciones propias de la localidad, de las que participan los alumnos en tanto miembros de una comunidad y a las que, en algunas oportunidades pero no siempre, es invitado el establecimiento de forma institucional, o algunos de sus docentes. En estos casos, es la escuela la que se vuelca a la comunidad, interactuando con ella en su conjunto, como ocurre con los ritos que acompañan la limpieza de canales, la celebración de fiestas patronales y el floreamiento del ganado en el altiplano de la segunda región (Escuelas de Talabre y Socaire). En los casos de escuelas atacameñas estudiadas, las docentes son invitadas a participar de estas celebraciones, a las que asisten en la medida en que no coincidan con el horario escolar, mientras que muchos de los padres retiran a los alumnos de clases para que asistan. Asimismo, encontramos un interesante ejemplo de adecuación a la ritualidad comunitaria en el caso de la escuela de San Martín de Porres, donde el día de celebración de *wetripantu*, y con el objeto de facilitar la asistencia de los niños, se suspenden las clases.

³ Centro de Recursos de Aprendizaje.

Siempre hemos celebrado el *Wetripantu*, desde siempre. Pero no lo podemos celebrar el mismo día, sino que lo hacemos 5 o 6 días antes, porque ese día aquí ha sido respetado por la escuela para la comunidad y para los niños...son muy pocos los que llegan, los que llegan a las once, once y media de la mañana, los mandamos a la casa, porque es su año nuevo, y celebran en sus casas. (Director, IX Región)

Coincidentemente, en estas tres escuelas (Talabre, Socaire y San Martín de Porres) los docentes participan además de otras instancias internas a la comunidad, como es el caso de Talabre, donde la directora y profesora ha colaborado a la postulación a fondos concursables de una apoderada, y en San Martín de Porres, donde los profesores son invitados a *eluwun* (funerales), *mafun* (casamiento) y *nguillatunes*.

En estos casos, se observa que si bien la implementación del PEIB-Orígenes no ha determinado la ocurrencia de estas instancias o la motivación de los docentes, al poner de relieve su sentido educativo ha legitimado la participación de la escuela.

Ha sido bueno en el sentido de que permitió que salir de la sala de clases estuviera permitido por el Ministerio y no fuera visto de mala forma, permitió hacer como más cosas con la comunidad, en ese aspecto ha sido bueno. (Directora, IIª región).

b. Celebración de tradiciones en la escuela

Refiere a instancias en que la comunidad participa en la escuela desde su identidad indígena, como ocurre con la celebración del año nuevo mapuche (*wetripantu*) o aymara (*machaq mara*). Salvo por los estudios de caso realizados en el mundo atacameño, todas las escuelas estudiadas realizan estas celebraciones y en todos los casos la implementación del PEIB-Orígenes ha incidido en su ocurrencia. En estas instancias se presenta a la comunidad las actividades vinculadas a la EIB desarrolladas durante el año, especialmente aquellas referentes a bailes y música indígena, y – especialmente en el mundo mapuche- se comparte comida tradicional aportada por los apoderados.

Así, en el establecimiento Ralco Lepoy, donde las autoridades escolares invitan a toda la comunidad y autoridades, la celebración ha devenido en el evento anual más concurrido a nivel del establecimiento, mientras que en la escuela de Colchane la celebración del año nuevo aymara ha adquirido tal relevancia que hoy se organiza en coordinación con la municipalidad, realizándose fuera de la escuela e incluso en otras localidades, como Isluga⁴. Junto a la conmemoración en los establecimientos de efemérides propias del calendario nacional como el 18 de septiembre y el 21 de

⁴ La localidad de Isluga, como muchas otras del altiplano, se encuentra actualmente deshabitada. Sin embargo, en ella se realiza anualmente una importante fiesta patronal que reúne numerosa población aymara. Junto con la belleza del pueblo y su entorno, esta celebración le confiere un cierto carácter de capital cultural que explica que se haya optado por efectuar la celebración allí.

mayo estas celebraciones son, en todos los casos estudiados, aquellas instancias que mayor participación convocan en los establecimientos.

La escuela lo organiza durante todo el año [el *Wetripantu*], es la finalización de una actividad académica. Es una muestra final que es, aproximadamente, cerca de San Juan, entre el 20 y el 24 junio. Nosotros lo hacemos como una actividad pedagógica y cultural, en donde se invita a la comunidad y la comunidad participa con *epeu*, *ulkantunes*, se culmina con un almuerzo de camaradería con comida típica mapuche donde participa toda la gente. (Director, XIV Región).

La vinculación que existe entre celebraciones indígenas y nacionales es importante, ya que es posible advertir que no existe un énfasis particular en cuanto a las dinámicas de participación de una u otra instancia, docentes y apoderados simplemente señalan que estas son el tipo de instancias que logran mayor convocatoria, sin distinguirlas. Asimismo, la estructura que se sigue en su celebración no es distinta: en todas las escuelas se cursa invitación a padres y apoderados y otras autoridades del establecimiento, como sostenedor o supervisores; también, a autoridades comunitarias, tradicionales y locales; asimismo, en ambas instancias ofician de anfitriones director y profesores de las escuelas, y en ambas se sigue un protocolo similar.

Lo anterior informa que la inclusión de la ritualidad indígena en la dinámica escolar es subsumida a la misma, asimilada a la cultura escolar. Se incorpora un rito –en tanto que manifestación cultural o folklórica- al quehacer escolar sin considerar su lógica interna o el traspaso del saber que lo articula a los aprendizajes de los alumnos. La celebración del año nuevo indígena es, así, una más de las efemérides que considera el calendario escolar.

Un proceso similar ocurre en celebraciones que involucran a una localidad en su conjunto, como los desfiles de fiestas patrias. En este caso resulta interesante destacar el ejemplo de la escuela de Nereco, que ha optado porque sus alumnos desfilen vestidos a la usanza mapuche en lugar de la típica vestimenta huasa. Asimismo, el Liceo de Putre, ha conformado a través del subsector de danza y música andina grupos de bailes andinos que participan de diversos encuentros provinciales. De manera análoga, existen instancias de encuentro interescolar en que la cultura de origen de los alumnos se transforma en el motivo del encuentro: la celebración de los llamados Juegos Multigrado, en la comuna de San Pedro de Atacama y el Encuentro Cultural Mapuche del que participan en San Martín de Porres. Todos estos espacios permiten volcar el quehacer cultural de los establecimientos a las comunidades, pero siguiendo la lógica de la cultura escolar.

Un ejemplo interesante de incorporación de efemérides indígenas, que se desmarca de los que se ha reseñado, es la conmemoración de la promulgación de la ley indígena que realiza cada año la escuela San Martín de Porres, gesto que pone de relieve el reconocimiento del Estado a las identidades indígenas a la vez que informa a los alumnos de sus derechos culturales.

3. Instancias propias de la implementación del Programa

Por último, se caracterizarán aquellos espacios de intercambio que se vinculan directamente a la implementación del PEIB-Orígenes.

a. Adecuación curricular

Todas las escuelas estudiadas promueven espacios de participación en cada una de las adecuaciones curriculares que comporta la implementación del PEIB-Orígenes (del PEI y PPP, realización de jornadas territoriales). Sin embargo, se encuentra en todos los casos un importante grado de desconocimiento de estas instancias –tanto del sentido del instrumento como de sus espacios de participación- entre los padres y apoderados entrevistados. De una parte, ello parece deberse a la baja convocatoria que han concitado estas instancias, cuestión que se menciona en todos los estudios de caso, con excepción de aquellos en que las adecuaciones se han efectuado en instancias como reuniones de apoderados. Por otra parte, podría originarse en la invitación selectiva que han efectuado los docentes, como es el caso de la escuelas de Nereco o Ralco Lepoy, donde se convoca a un número reducido de comuneros por comunidad vinculada a la escuela. En todos los casos, se observa que estos espacios de participación no han movilizado más que a los apoderados que ya participan activamente de las actividades del establecimiento, y en ningún caso a las comunidades en su conjunto.

Cuando tú planteas un tema de educación en que tienes que tomar decisiones, la comunidad, el resto de la comunidad que no tiene nexos con la escuela dice, «que digan los apoderados». Entonces, ¿Qué te sale más fácil? Hacer reuniones con tus apoderados y que sean ellos los que tomen decisiones, porque si vas a una reunión te van a decir eso, «yo no tengo hijos, yo no tengo nada que ver, que elijan ellos porque son ellos los que tienen hijos», entonces, es complicado, es súper complicado, y no es que no haya voluntad de hacerlo, sino que tú te terminas dando cuenta que son tus apoderados los que toman las decisiones. (Directora, IIª región).

b. Incorporación de un educador tradicional

En contraste a lo expuesto, todas las comunidades escolares –salvo por la escuela de Bocatoma, donde no existe consenso entre los distintos actores- concuerdan en identificar la existencia de un mecanismo participativo en la selección del educador tradicional. En el caso de la escuela de Putre, la DEPROV elige a partir del llamado a concurso abierto por el establecimiento, mientras que todos los otros establecimientos consultan a las comunidades al momento de seleccionar al educador que se integrará a la escuela. Algunas de ellas consultan a la asamblea de padres y apoderados (escuelas de San Martín de Porres, Nereco, San Juan de la Costa, Ralco Lepoy, Colchane), otras, a la comunidad indígena (Socaire, Talabre).

Respecto de la inclusión del educador tradicional, dos cuestiones parecen relevantes. De una parte, el hecho que el mecanismo de selección despierta críticas, especialmente entre los docentes. Las

comunidades indígenas llamadas a seleccionar al educador son las comunidades organizadas e instituidas ante CONADI que a la vez son beneficiarias de los otros componentes del Programa Orígenes. Como toda organización, éstas tienen dinámicas y disputas internas que, en palabras de algunos docentes, terminan por interferir en la selección, no siempre desde criterios educativos. Esto se resiente, especialmente, cuando interfiere en la continuidad del proceso de implementación del Programa. Así ocurre respecto de las capacitaciones, que no tienen lugar cada año, de modo que perder un educador es perder también la capacitación. Esta situación aparece con especial énfasis en los dos establecimientos estudiados en la segunda región.

En cuanto al rol que juega el educador tradicional, uno de los objetivos de su incorporación es instalar una mediación entre escuela y comunidad que podría operar en dos ámbitos: facilitando las relaciones entre comunidad y escuela, o bien comunicando a la escuela diversos saberes culturales. Hemos encontrado que en todos los casos estudiados la tarea del educador se centra en este segundo ámbito de posibilidades, a partir de su incorporación en subsectores contextualizados (ver sección i) o talleres de patrimonio cultural. Sus tareas consisten, principalmente, en la trasmisión de saberes concretos tales como elementos de la lengua (sección anterior), tradiciones locales y confección de manufacturas. En este sentido, y como ocurre con la celebración de ritos, el saber indígena es incorporado desde una perspectiva formal y no sustantiva, con su complejidad y múltiples dimensiones; no permea la lógica de trasmisión de conocimientos sino que dota de contenidos ciertos espacios cuya configuración ha determinado la estructura escolar tradicional. Esto se manifiesta en la poca participación e injerencia que tienen los ET en las labores de planificación de las clases EIB.

Respecto del ámbito de la vinculación entre escuela y comunidad, no se han encontrado ejemplos en que toque al educador cumplir un rol relevante. Desde la comunidad puede observarse que la inclusión de un educador proveniente de la comunidad es valorada, pero muchas veces parece constituir por sí misma la participación de la comunidad, y no una dinamización de ella: “Acá se busca una persona encargada, y ella es la que transmite toda la información... uno como apoderado está ahí...cualquier material que necesite. En ese sentido apoyamos. Siempre hay una persona encargada...que trabaja con los niños. Nosotros apoyamos no más.” (Presidenta Centro de Padres, IIª Región).

Sin embargo, en algunos de los casos estudiados los educadores cumplen un importante rol al interior de la escuela, extendiendo la interculturalidad a su quehacer transversal y contribuyendo al clima intercultural escolar. Esto se observa en las escuelas de Nereco, Putre y San Martín de Porres, donde se ha dado relevancia a su quehacer. Lamentablemente, la norma general en los casos observados es que los educadores se encuentran en situación de relativo aislamiento al interior de la escuela; trabajando únicamente en talleres de patrimonio, como es el caso de las escuelas de la comuna de San Pedro de Atacama, o colaborando con la educación contextualizada (clases de EIB) en escuelas en que ésta se implementa de manera compartimentada, lo que los vincula exclusivamente a los profesores que abordan la perspectiva. Esto ocurre en las escuelas de Colchane, Bocatoma, San Juan de la Costa y Ralco Lepoy. No hay que olvidar que la tarea de los

educadores se limita en todos los casos a 8 horas pedagógicas semanales que, en algunas escuelas, se destinan a talleres de cultura indígena o patrimonial (Putre en el primero, Socaire y Talabre en el segundo).

En cuanto a la mediación con la comunidad, hemos encontrado al menos dos casos en los que este ámbito ha sido impulsado al alero del Programa, no de la mano de los educadores indígenas sino a través de los profesores de EIB. En uno de los casos estudiados, la profesora del área en el establecimiento proviene de una de las comunidades que se atiende, lo que la ha instituido en interlocutora natural (San Juan de la Costa) mientras que en otro el profesor EIB, aún sin ser parte de la comunidad ha asumido un rol de intermediario, posicionándose como la figura más relevante en términos de validación de la escuela en la comunidad (San Martín de Porres).

4. Conclusiones

Para concluir es significativo introducir una breve discusión relativa a los mecanismos de participación que propicia el Programa y cómo han interactuado con dinámicas que son propias del espacio escolar, para cerrar esta sección revisando la incidencia de los procesos caracterizados en la formación de los alumnos.

Al parecer, las instancias de participación específicas del Programa, tales como la adecuación curricular o la realización de jornadas territoriales, no han sido todo lo fructíferas que se buscó. Ello podría deberse que a la comunidad escolar le resultan demasiado específicas, internas a la escuela; a un ámbito propio de la gestión escolar. La participación de estos espacios es más formal que sustantiva. Como lo describe una docente, en ausencia de capacidades, se sitúa a ambos actores en una interacción que no les resulta cómoda.

Hagamos cosas con la comunidad, pero cuando la comunidad pueda, hagamos cosas con la escuela, pero cuando la escuela pueda, no que sea algo que se imponga, «tienes que trabajar sí o sí con la comunidad» (Directora, IIª región).

Contrastante con las dificultades en este ámbito, la celebración de ceremonias indígenas en la escuela ha concitado altos niveles de participación. Nuestro análisis indica que existen ciertos espacios de participación institucionalizados desde antaño, que van desde la realización de reuniones de padres y apoderados a la conmemoración de las fiestas patrias, a las que padres y apoderados conocen cómo integrarse, y lo realizan de manera fluida. De modo que, en los casos en que una actividad innovadora se efectúa de manera similar a este tipo de instancias ya conocidas, como con la celebración del año nuevo mapuche y aymara, es posible asimilarlas fácilmente. En cambio, las actividades que buscan transformar los ámbitos de incidencia de los distintos actores que convocan son resistidas, como ocurre con la adecuación de instrumentos.

Realmente no he visto una participación activa. La gente más activa está haciendo otras cosas, no viene mucho a la escuela. La gente que viene a la escuela es gente más pasiva, que receptiona más. Vienen papás nada más, muy rara vez viene algún amigo

de la comunidad, pero generalmente en las jornadas territoriales vienen los papás, los tíos, algún padrino, pero siempre relacionado con la familia. (Director, IX Región)

Ya está instalado que tiene que haber participación de los padres, de la comunidad. Ellos dicen que nosotros estamos haciendo las cosas de buena manera, que se incorpore la cultura [...] no estamos en un contexto en que ellos tengan idea de educación bien acabada. Si es una escuela, gente que está formando a los niños, ellos piensan que somos los mejores, que somos las mejores personas, y que lo que estamos haciendo va a ser un bien para ellos, entonces, ideas uno les presenta, y ellos dicen «ah, sí, está bien de esta manera». (Profesora EIB, IX Región)

La contracara de lo anterior es que, como se ha señalado más arriba, la inclusión del ceremonial indígena en el calendario conmemorativo escolar subsume estos ritos al esquema de acción institucional escolar. Se instala así un guiño a lo indígena pero procesado por la cultura escolar.


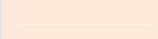


Distinta suerte han corrido las acciones vinculadas a la implementación del Programa que guardan relación con la inclusión de nuevos educadores (educador tradicional, profesores EIB). En varios casos (salvo por los de la segunda región) –aunque no en todos, como contemplaba el diseño del Programa–, estas figuras se han ido instalando como dinamizadoras de los intercambios entre escuela y comunidad, tanto respecto de saberes como de relaciones interpersonales. En la perspectiva de los diversos actores, más allá del lugar marginal que, como hemos visto, ocupan los educadores tradicionales en la enseñanza en lo efectivo, muchas veces su presencia parece homologarse a la implementación del Programa. Esto puede deberse, en parte, al poco conocimiento y comprensión que hay respecto de los restantes componentes del PEIB-Orígenes.

En cuanto a la incidencia de los procesos participativos de las escuelas que implementan el PEIB-Orígenes en los aprendizajes de sus alumnos, hay que volver sobre una idea que se ha señalado ya en varias oportunidades, y es que a través de la instalación del Programa los establecimientos focalizados han ido incorporando elementos de las culturas indígenas. Sin embargo, ello, se ha hecho a través de la selección de elementos culturales específicos, que se comprenden de manera parcial, escindidos el sistema y la lógica cultural que les otorga sentido. En lugar de ello, lo que ocurre es que estos elementos culturales discretos (palabras, artesanías, ritos), son incorporados y enseñados no ya desde la lógica cultural que les es propia, sino luego de ser procesados para incorporarse a la cultura escolar institucional; son *contenidos* que se transmiten desde la lógica de los *objetivos transversales*.

Este procesamiento determina que, en la cultura organizacional de la escuela, cada actor permanezca ocupando los espacios que le han correspondido desde tiempo, y que es posible suponer reproduce buena parte de la historia de relaciones entre los pueblos y comunidades indígenas y la escuela y el aparato estatal.





























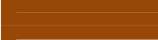


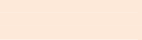
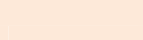












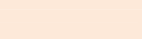














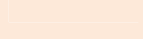
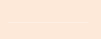











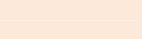










No es de extrañar, entonces, que sean precisamente las escuelas que más énfasis han puesto a la implementación del Programa y que con más fuerza afirman la identidad étnica de sus estudiantes,

aquellas que a la vez cuentan con mayores grados de participación e incluso reclamen una participación aún mayor, como ocurre con los casos de Socaire y de San Martín de Porres.

Leyenda	
Sin información	
No participa	
Participación pasiva	
Participación activa	

Cuadro N° 6: Instancia de participación de actores en actividades escolares y comunitarias,

Escuela zona Aymara

Escuela	Instancias de participación	Actores participantes						
		Funcionarios escolares	Educador Tradicional (ET)	Familiares de alumnos	Autoridades tradicionales	Comunidad	Centro de padres	Otros Actores locales
Liceo Granaderos de Putre	Reunión apoderados							
	Elección ET							
	Machaq Mara							
	Presentaciones							
	Adecuación curricular							
	Efemérides							
	Jornadas territoriales							
Escuela de Colchane	Reunión apoderados Machaq Mara							
	Efemérides							
	Adecuación curricular							
	Elección ET							
	Jornadas territoriales							

**Cuadro N° 7: Instancia de participación de actores en actividades escolares y comunitarias,
Escuela zona Atacameña**

Escuela	Instancias de participación	Actores participantes						
		Funcionarios escolares	Educador Tradicional (ET)	Familiares de alumnos	Autoridades tradicionales	Comunidad	Centro de padres	Otros Actores locales
Escuela Básica Talabre	Efemérides	■	■	■	■	■	■	■
	Celebraciones locales	■	■	■	■	■	■	■
	Ceremonias comunidad	■	■	■	■	■	■	■
	Elección ET	■	■	■	■	■	■	■
Escuela Básica San Bartolomé, Socaire	Trabajos en la escuela	■	■	■	■	■	■	■
	Actividades comunitarias	■	■	■	■	■	■	■
	Ceremonias comunidad	■	■	■	■	■	■	■
	Elección ET	■	■	■	■	■	■	■

**Cuadro N° 8: Instancia de participación de actores en actividades escolares y comunitarias,
Escuela zona Mapuche**

Escuela	Instancias de participación	Actores participantes						
		Funcionarios escolares	Educador Tradicional (ET)	Familiares de alumnos	Autoridades tradicionales	Comunidad	Centro de padres	Otros Actores locales
Escuela Ralco Lepoy	Reunión apoderados							
	Jornadas Territoriales							
	Wetripantu							
	Promulgación ley indígena							
	Graduación octavo básico							
	Fiestas patrias							
	Adecuación curricular							
Escuela Particular San Martín de Porres	Reuniones comunidad							
	Actividades tradicionales							
	Wetripantu							
	Encuentro cultural mapuche							
	Elección ET							
	Jornadas Territoriales							
Escuela Nereco	Actos							
	Wetripantu							
	Fiestas Patrias							
	Jornadas Territoriales							
	Reuniones planificación EIB							
	Elección ET							
Escuela Particular San Juan de la Costa	Wetripantu							
	Licenciatura							
	Festividades religiosas							
	Elección ET							
Escuela Rural Bocatoma	Elección ET							
	Jornadas pedagógicas							
	Reuniones							
	Wetripantu							

iv. LOGROS EN LAS ESCUELAS COMO RESULTADO DEL PEIB-ORÍGENES

En las tres secciones precedentes se han detallado los principales hallazgos sobre los tres ejes articuladores de la II fase del PEIB-Orígenes: contextualización curricular, bilingüismo y participación comunitaria. En lo que sigue se analizarán los logros obtenidos en las escuelas como resultado de la implementación del PEIB-Orígenes (iv), luego se precisarán las fortalezas que destacan en la implementación de la EIB (v.), para continuar con las principales debilidades observadas en la implementación del PEIB-Orígenes (vi.) Cerramos esta sección intentando responder a la pregunta sobre ¿cuán avanzada está la implementación del PEIB-Orígenes en los casos estudiados? (vii.)

A continuación se revisarán los principales logros de los establecimientos como resultado de la implementación del PEIB-Orígenes. Dentro de los ejes más relevantes encontramos la incorporación de elementos EIB en la escuela (1), la sensibilización y motivación del equipo docente (2), el fortalecimiento de la identidad étnica (3) y la motivación de los padres y comunidades indígenas con la enseñanza de la EIB (4).

1. Incorporación de elementos EIB en la escuela

a) Adecuación de instrumentos de docencia a la EIB

En todas las escuelas estudiadas se destacaron importantes logros en relación a la incorporación de elementos de la cultura indígena local en la enseñanza. Probablemente uno de los logros más importantes en relación a los objetivos del Programa es la elaboración y aplicación, en todas las escuelas, de los Planes y Programas Propios (PPP). Estos, como se ha señalado, se han aplicado a diferentes subsectores. “(La escuela) fue la primera a nivel provincial en hacer PPP, se hizo eso porque la idea era generar un proyecto educativo orientado a la EIB, para luego generar un PPP que pudieran intervenir el currículum y quedara para siempre.” (Sostenedor, XIV Región)

Es importante volver a destacar el hecho de que en dos escuelas estudiadas se han elaborado subsectores nuevos, específicamente diseñados para la incorporación de contenidos culturales indígenas en la enseñanza, el subsector Música y Danza Andina en la escuela Granaderos de Putre y el subsector Cultura Mapuche en la escuela San Martín de Porres. Esto es un logro cada vez que la contextualización opera sobre un diagnóstico y un conocimiento sobre qué y cómo enseñar para que el aprendizaje sea significativo para los alumnos.

La incorporación de los PPP en todas las escuelas es un logro en tanto otorga un espacio reconocido y validado al interior del establecimiento y dentro de la jornada escolar para la enseñanza de contenidos culturalmente pertinentes. Sin embargo, no es posible establecer a ciencia cierta cuál es su nivel de implementación real en los establecimientos –más allá de la presentación formal- y cuál es el impacto que estos PPP han tenido en la enseñanza. Estos elementos y otros logros referidos a la implementación del Programa, como la elaboración de materiales didácticos propios y la adecuación de los PEI, fueron revisados con detalle en el apartado i.

b) Incorporación de la enseñanza de la lengua indígena en la escuela.

Hoy, un rasgo transversal de las comunidades indígenas es el debilitamiento de la lengua indígena, sobre todo entre las nuevas generaciones. Uno de los logros relevados por los actores entrevistados es la incorporación de la enseñanza de la lengua indígena en la escuela, salvo, como se ha señalado, para el caso de las dos escuelas de la comuna de San Pedro de Atacama, donde el kunza está extinto. Es importante mencionar que, excluidos los casos de San Pedro de Atacama, todos los establecimientos estudiados están enseñando lengua indígena, lo que es resaltado dentro y fuera de la escuela. En este sentido, la enseñanza de la lengua se valora positivamente ya que se ve como una suerte de rescate, esfuerzo en el cual la escuela se va posicionando como un lugar legitimado de enseñanza del conocimiento tradicional en general, y de la lengua indígena en particular. Se destaca que ha habido en las escuelas y en sus comunidades escolares un cambio de paradigma referente a la valoración de la lengua indígena: “Porque el tema de hablar *mapudungun*, y reconocerse mapuche pasó por mucho tiempo, por un temor al ridículo, y estos niños no tienen miedo de eso”. (Sostenedor, IX Región)

A pesar de este logro referente al posicionamiento de la lengua indígena dentro del espacio escolar, y como se ha detallado en el apartado ii referente a bilingüismo, en términos generales la enseñanza de la lengua indígena en la escuela ha tenido una implementación parcial en cuanto a la profundidad de los contenidos enseñados. Por lo general la lengua se enseña a través de palabras aisladas relacionadas con el entorno de los alumnos y frases recurrentes como el saludo. Por esto, el caso de la escuela de San Martín resulta de especial relevancia y recomendamos revisar el proceso que se ha conducido en dicha escuela.

c) Incorporación transversal de contenidos culturales indígenas

Otro de los logros del Programa que dice relación con la implementación de la EIB en la escuela, es la incorporación transversal de contenidos culturales indígenas mediante la contextualización curricular en diversos subsectores. Este logro se ha dado en seis de las nueve escuelas estudiadas: Granaderos de Putre, Colchane, San Bartolomé de Socaire, Ralco Lepoy, Nereco y San Martín de Porres, donde la contextualización de los contenidos del currículum en función de la realidad local e indígena de los alumnos es una práctica instalada. El hecho que se contextualicen contenidos en otros ramos además de los intervenidos en los PPP habla del compromiso de la escuela con la EIB y, sobre todo, de la voluntad del equipo docente en trabajar estos temas (por el contrario en otros estudios de caso el trabajo en EIB está aislado en un profesor y en el educador tradicional). La transversalidad de la contextualización curricular habla de una escuela y un cuerpo docente motivado, dispuesto a trabajar en equipo y con una mirada consensuada sobre la relevancia de la investigación e incorporación de contenidos culturales locales en sus ramos.

[La escuela] entendió la EIB como algo transversal, porque en otras escuelas rápidamente se implementó en un subsector, pero en esta escuela el concepto de EIB era más amplio. Ellos realizaban acciones para todos los subsectores, el profesor de matemáticas trabaja los números; el de comprensión del medio, algunas plantas; el de lenguaje algunas leyendas. Eso hizo que tuviera una visión distinta, más integradora y permitía que se involucraran todos los docentes. (Sostenedor, XIV Región)

Como enfatiza la cita, cuando hablamos de transversalidad nos referimos a que se elaboran contextualizaciones curriculares para todos o varios ramos en las prácticas cotidianas de enseñanza en la escuela. Es necesario destacar que las contextualizaciones son en general de carácter formal, es decir se enseñan los mismos contenidos del currículum tradicional pero con ejemplos o ejercicios relacionados al entorno de los niños. En general, no hay diferencias epistemológicas de fondo referidas a la integración de la cultura indígena en la definición de qué y cómo se enseña, salvo excepciones como la escuela San Martín de Porres de la IX Región donde hay un fuerte énfasis en la enseñanza desde el *kimun* (sabiduría) mapuche, tanto en los contenidos que se enseñan (qué) como en la forma que se enseña (cómo).

d) Incorporación de elementos culturales indígenas en actividades extra curriculares

Otra esfera de trabajo en las escuelas que es identificada como un logro de la implementación del Programa es la incorporación de elementos culturales indígenas en actividades extra curriculares. En todos los casos estudiados hay fechas especiales vinculadas a la cultura indígena que están siendo celebradas en la escuelas: el año nuevo indígena (*Wetripantu* para la cultura mapuche y *Machaq Mara* para la cultura aymara) es una de las fechas más importantes, donde los alumnos muestran lo que han aprendido durante el año, constituyendo un espacio legitimado de celebración y encuentro entre la escuela y la comunidad. En los estudios de caso mapuche en todas las escuelas se celebra el *Wetripantu* (el 24 de junio), celebración que se ha convertido en una tradición consolidándose como la fecha más transversal y reconocida en que se muestra el trabajo en EIB a la comunidad.

Hemos ido incorporando actividades con los apoderados, por ejemplo la celebración del año nuevo aymara [...] entonces por ejemplo hemos incorporado elementos, la ceremonia con los *yatiris*, la gente antigua que se inicia con una ceremonia que da los agradecimientos por lo recibido en el año anterior [...] y después de eso se reúnen en un gran almuerzo con un plato con maíz con charqui, carne de llamo, se reúnen no sólo apoderados, gente de la comunidad, de la municipalidad, el alcalde. (DAEM, I Región)

Otro tipo de actividades extracurriculares, como se ha detallado en el apartado iii., se han convertido en un importante logro son los encuentros organizado por las propias escuelas con el objetivo de mostrar y compartir con sus pares el trabajo que se ha hecho en EIB durante el año. Este tipo de actividades no se realiza en todos los establecimientos, sin embargo hay dos que llevan haciéndolos hace bastantes años y donde esta actividad se ha posicionado como un espacio importante de difusión e intercambio de los contenidos culturales locales. En la comuna de San Pedro de Atacama

se realizan los Juegos Multigrado, que reúnen a todas las escuelas multigrado de la comuna focalizadas por el Programa. En la escuela San Martín de Porres se realiza de forma anual el Encuentro Cultural Mapuche, donde esta pequeña escuela invita a establecimientos mapuche a una jornada donde se realizan actividades culturales.

Entonces, llegan las delegaciones temprano en la mañana hay una rogativa que hace una machi, después se juega al palín, y después todos se hacen un almuerzo, así lo vamos a hacer también este año. Y es increíble como se revitaliza el *kimun* mapuche de niños de otras escuelas que llegan medios avergonzados y se van fortalecidos, después nos comentan los colegas que en sus escuelas siguen jugando *palin*, y siguen hablando mapudungún. (Director, IX Región)

En los dos casos descritos los actores relevan la importancia de estas instancias, sosteniendo que constituyen un espacio de encuentro, mutuo aprendizaje, y de reafirmación de la identidad étnica de los alumnos.

2. Sensibilización y capacitación del equipo docente.

a) Sensibilización y compromiso en equipos docentes

En cinco de las nueve escuelas estudiadas sobresale como un gran logro del Programa el proceso de sensibilización y de compromiso que se ha generado en los equipos docentes. Estas escuelas son el Liceo Granaderos de Putre, Colchane, Ralco Lepoy, Nereco y San Martín de Porres. En todas estas se destaca la formación de un equipo de varios docentes que están comprometidos con el tema, que invierten tiempo, trabajo y recursos propios en la implementación de la EIB en sus escuelas:

Lo más relevante es que personas sin conocimiento en el tema lograron realizar PPP. Trabajamos horas anexas a nuestra labor normal de día normal, dos veces a la semana trabajamos durante un año, con tiempo extra, yo te digo el compromiso de ellos. (Director, I Región).

La escuela Talabre es un caso especial ya que la escuela es unidocente, pero de todas maneras está a cargo de una profesora con especialidad en EIB y que sobresale por su gran compromiso con la interculturalidad.

Se debe recordar que el compromiso del equipo docente con la EIB genera en estas escuelas la incorporación de contenidos culturalmente pertinentes no sólo en los ramos intervenidos en los PPP, sino que también en la realización de contextualizaciones de forma transversal para los ramos.

b) Incorporación de nuevas competencias en los equipos docentes

Uno de los logros más relevantes en cuanto a los profesores es la creación de competencias en EIB en el equipo docente. Se dio en la Iª Fase del Programa un proceso de capacitación y sensibilización

de los docentes que ya había en las escuelas, este proceso de capacitación es valorado y reconocido como un gran aporte, sobre todo en cuanto a la sensibilización de los profesores respecto a la interculturalidad. Sin embargo en las escuelas se lamenta que en la IIª etapa del Programa se hayan terminado las capacitaciones a profesores, y se considera que es necesario que éstas se realicen de forma permanente ya que persiste la necesidad de apoyo y acompañamiento. Sumado a esto, la alta rotación docente en las escuelas rurales hace que los nuevos profesores de éstas no tengan conocimientos básicos respecto a la EIB.

Muchas veces en las escuelas no había personal capacitado para la enseñanza de contenidos y lengua indígena, por lo que la implementación del PEIB-Orígenes generó la necesidad de contar, además del educador tradicional (ET), con profesionales capacitados en la enseñanza de este tipo de materias. En cinco de las escuelas estudiadas hay profesores encargados de EIB hablantes de la lengua indígena (Granaderos de Putre, Colchane, Ralco Lepoy, San Juan de la Costa y San Martín de Porres), y en todas ellas se destacó el rol protagónico que éstos cumplen en la implementación de la EIB en sus establecimientos. En las escuelas donde no hay profesores hablantes de la lengua indígena (Talabre y San Bartolomé por la extinción del Kunza, Bocatoma y Nereco) se recalcó la necesidad de contar con profesional capacitado para la enseñanza de la lengua y cultura, necesidad que se agudiza con la incorporación del subsector de lengua indígena a partir del año 2010.

En este mismo ámbito, la incorporación a las escuelas del ET es un elemento que ha sido reconocido como un logro importante generado en la implementación del Programa. La incorporación de esta figura en la escuela es valorada en todos los niveles (administrativo, docente y comunidad indígena) y en todas las escuelas estudiadas, por el hecho de que sea una persona de la comunidad, elegida por la misma, con conocimiento de la lengua indígena y de las tradiciones culturales de su pueblo. Sin embargo, esta valoración declarada no coincide siempre con una valoración completa de su presencia, encontramos escuelas en las que les corresponde trabajar aislados, y en general, una relativización de sus capacidades educativas entre los docentes.

El que en algunas escuelas, como Bocatoma y Nereco, no existan profesionales capacitados para la enseñanza de la lengua y cultura indígena, y el que estos contenidos se estén perdiendo en las familias, hace que en el ET recaiga la responsabilidad de transmitir y de enseñar los contenidos culturales de la EIB. Esta persona es vista como un actor clave que debe enseñar lengua, danzas, cantos, y oficios. Pero además hay una conciencia creciente que su rol también debe ser el incorporar elementos culturales desde sus significados y contenidos (el *kimun* en el caso mapuche), y no sólo desde sus aspectos más visibles (bailes, cantos, lengua). Por otro lado la incorporación formal de una persona indígena a la escuela se traduce en un reconocimiento a la persona y a la cultura, que es valorada por la comunidad.

Creo que eso es muy bien visto por toda la comunidad, que haya un asesor que es mapuche, que vive la cultura, que es innato en él y está inserto en el colegio. Y eso para ellos tiene una tremenda autoridad, el espacio que el Programa le da a los mapuches, que pasan a ser parte de la planta docente del colegio transmitiendo lo que él sabe.

Entonces hay una valorización por su cultura, por su pueblo, y como persona también”.
(Sostenedor, IX Región).

c) Creación de redes de trabajo

Otro logro es la creación en algunas de las escuelas de redes de trabajo con otros establecimientos de similares características. Es el caso de la escuela Granaderos de Putre y las escuelas San Bartolomé de Socaire y Talabre en el norte del país. El trabajo con el microcentro ha sido un apoyo importante en el caso de Colchane, ya que los PPP se han trabajado e implementado de forma comunal. En estos casos se han establecido redes entre los docentes para la reflexión, discusión e implementación de los programas vinculados a la EIB.

Nosotros tenemos un microcentro y todos aportamos. Es muy bueno el microcentro porque se enriquece uno como persona con el aporte de todos. Lo importante es trabajar en equipo, entonces, tú al trabajar en equipo vas adquiriendo experiencia y vas entregando lo que tú tienes. (Directora, II Región).

Otro tipo de redes son las que se conforman entre las escuelas y los equipos docentes para la difusión y retroalimentación de las actividades EIB, como en el caso de Talabre y San Bartolomé de Socaire con los Juegos Multigrado y la escuela San Martín de Porres con el encuentro cultural mapuche, actividades que ya se han detallado.

3. Fortalecimiento de la identidad étnica

a) Identificación de los establecimientos con la cultura de los sus estudiantes

En los establecimientos Granaderos de Putre, Talabre, San Bartolomé, Colchane, Nereco, San Martín de Porres y Bocatoma se relevó como un logro su identificación con la EIB y con la cultura indígena a la que atienden. La lógica de la interculturalidad ha permeado la estructura de estas escuelas y la identidad indígena ha pasado a ser un “sello” que las diferencia de otras y las afirma como escuelas interculturales.

Nosotros somos la única escuela que participamos en actividades mostrando nuestra identidad mapuche, que se materializa a través del uso de nuestros atuendos, instrumentos musicales, la vestimenta mapuche [...] Yo diría que el aspecto más fuerte de la escuela en el tema de la EIB. (Profesor EIB, IX Región)

Esta identidad se materializa, por ejemplo, a través de la presencia en las escuelas de murales, pinturas, carteles, y otros símbolos pertenecientes a la cultura a la que atienden. Además, es recreada en actos y actividades dentro y fuera de la escuela, generando una imagen interna y externa determinada por la pertenencia al pueblo indígena aymara, atacameño o mapuche. Hay que destacar que en varias escuelas (Granaderos, Nereco, San Martín de Porres, Bocatoma) esta identidad se trabaja y proyecta al espacio público, a través de la enseñanza y aprendizaje de danzas

y música tradicionales. La escuela “tiene un grupo folclórico donde los niños bailan el *choike*, el *purrún*, usan la vestimenta, bailan a la usanza, donde se celebra el año nuevo mapuche y donde la comunidad está siempre invitada para destacar el baile” (Sostenedor, IX Región).

b) Afirmación de la autoestima e identidad étnica de los alumnos.

La incorporación de la cultura indígena a los espacios cotidianos de la escuela, su identificación con ella y la capacidad de expresarla dentro y fuera del establecimiento se ha traducido, según los actores entrevistados, en un proceso de afirmación y fortalecimiento de la identidad étnica de los alumnos en todas las escuelas. Este proceso de afirmación identitaria y mejora de la autoestima es el logro del PEIB-Orígenes más valorado y resaltado en las escuelas estudiadas. Se sostiene que el Programa ha fortalecido de forma importante la identidad de los estudiantes, que ya no se sienten avergonzados de su cultura, sino que son capaces de vivirla con orgullo.

Yo diría que lo más grande y lo más importante es la autoestima de los niños, como personas, que se identifiquen como mapuche, que se reconozcan como tales, que lo digan sin vergüenza [...] Esa es la labor más linda que estamos haciendo como escuela, si bien no tenemos grandes evidencias, ni trabajos que hemos hecho, es la autoestima y la valoración que tienen los niños mapuches de reconocerse como tal. (Jefa de UTP, IX Región)

En varias de las entrevistas a los profesores se sostiene que el objetivo de las escuelas es formar a jóvenes y niños orgullosos de sus raíces y capaces de salir y de enfrentarse al mundo –muchas veces hostil- desde su identidad propia. Destaca la necesidad de incorporar la enseñanza de la EI en todas las escuelas, de manera de preparar a todos los jóvenes y niños en la interculturalidad.

El tema es que Orígenes se instaló sólo en la parte de áreas indígenas, no se hizo en la ciudad que es donde los niños van de acá [...] Se ha logrado que los niños se quieran, tengan una identidad, sean capaces de no echarse abajo cuando se burlan de ellos, pero el otro no sabe por qué es diferente. (Directora, II Región).

Por otro lado, la participación de los alumnos en actos, cantos y danzas tradicionales de su pueblo, y el intercambio de experiencias con otras escuelas del entorno son instancias donde esta identidad es fortalecida, permitiendo a los alumnos avanzar en la seguridad en sí mismos y en la valoración positiva de su identidad étnica.

4. Motivación de los padres y comunidad con la enseñanza de la EIB

Es fundamental recalcar que se observa un proceso de sensibilización y motivación de los padres y las comunidades indígenas con la incorporación de la lengua y contenidos culturales propios en las escuelas. En muchos casos, especialmente aquellas estudiadas en la IX, X y XIV regiones, además de la escuela de Talabre, había resistencia en las comunidades a la enseñanza de este tipo de

contenidos en las escuelas. Históricamente, la escuela se ha observado como una instancia que permite la movilidad social, y la inclusión en una sociedad mayor discriminatoria de las costumbres y cultura indígena. Por lo tanto, que esta misma institución se tornara en transmisora de la cultura indígena aparecía como sinsentido, o como anulación de su dimensión de puente hacia la cultura mayor. Sin embargo, con el tiempo se ha visto un cambio en este sentido, y hoy las comunidades van focalizando a la escuela como un actor clave en la enseñanza y reproducción de su lengua y cultura. Algunos actores destacaron que desde que se enseña en las escuelas este tipo de contenidos, las comunidades se sienten más cercanas a los establecimientos.

Cuando yo empecé como educador tradicional habían muchas discrepancias, la gente no quería mucho el Programa porque decían «Si vamos a conseguir trabajo, nosotros no le vamos a hablar mapudungun al jefe», entonces no se interesaron mucho en un principio. Pero ahora la gente ya tomó conocimiento de que la cultura y la tradición no tiene porqué terminar. (Educador Tradicional, IX Región)

Conclusiones

Como se ha visto, hay diversos tipos de logros que el programa PEIB-Orígenes ha tenido en los establecimientos. Algunos de estos logros tienen gran importancia y son transversales a todas las escuelas, como la elaboración de los PPP, la identificación de las escuelas con la EIB, la integración y valoración del educador tradicional en la escuela y la realización de actividades extracurriculares con temas interculturales. Probablemente el logro más importante que fue resaltado de forma transversal es el fortalecimiento de la autoestima y la identidad étnica de los alumnos.

Por otro lado, hay logros parciales, que varían en su nivel de implementación de escuela en escuela, como la profundidad de la incorporación de la lengua indígena en la enseñanza, la incorporación transversal de contenidos y adecuaciones curriculares en todos los subsectores, el nivel de compromiso del equipo docente con la EIB, la creación de redes de trabajo entre escuelas, la incorporación de competencias profesionales en EIB y la motivación y compromiso de la comunidad y los apoderados con la enseñanza de contenidos culturales indígenas.

Sin embargo es necesario indicar que los actores de las escuelas sienten que estos logros no son valorados ni medidos por ningún ente o indicador, lo que causa frustración y una sensación de poca valoración al trabajo que se hace a nivel local.

En todas las mediciones del Ministerio jamás se ha considerado, por ejemplo, la autoestima de los niños mapuches. (...) A lo mejor estamos descuidando la parte intercultural porque tenemos que dedicarnos sí o sí a lo otro, porque si nos cierran la escuela, no vamos a hacer ni interculturalidad ni lo otro. (Profesor Encargado, XIV Región).

Debido a la pequeña muestra de estudios de caso no se puede establecer generalidades referentes a los logros en torno a los territorios administrativos (regiones) o a las identidades étnicas (aymara,

atacameña, mapuche). Sin embargo podemos decir que los logros referidos a la implementación del Programa parecen depender en gran medida del compromiso y la motivación de los encargados de su implementación directa en las escuelas (director y profesores).

Si analizamos los logros en relación a los objetivos del Programa podemos ver que, de forma general, éste ha logrado instalar en las escuelas buena parte de los componentes estipulados, como la incorporación del educador tradicional, la elaboración de los PPP y PEI, la realización de clases y talleres en EI, y la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas. En este sentido la cultura indígena tiene hoy en los establecimientos estudiados un espacio formal, con tiempos y recursos asignados, que legitima, incluye y valora su procedencia étnica. Quizás uno de los componentes relacionados con lo objetivos más débiles en cuanto a logros es la integración de las comunidades indígenas y los apoderados en el proceso formativo de los alumnos.

Si nos preguntamos por los objetivos a largo plazo del Programa referentes a la mejora de los aprendizajes a través de la incorporación de la cultura indígena y la integración de la comunidad, los logros son parciales y aún incipientes. Debemos entender que la implementación de la EIB en las escuelas implica un cambio en el paradigma educativo de las mismas, por lo que la concreción de sus objetivos implica un proceso paulatino que demorará muchos años en mostrar sus logros a un nivel más concreto.

Cuadro N° 10: Síntesis principales logros en los casos estudiados

Escuela	Logro	Dimensión			
		Contextualización	Bilingüismo	Participación	Otros
Liceo Granaderos de Putre	Adecuación de instrumentos de docencia				
	Incorporación de enseñanza de la lengua				
	Incorporación Transversal de contenidos culturales				
	Incorporación elementos culturales extracurriculares				
	Sensibilización y compromiso de docentes				
	Competencias equipo docente				
	Creación de redes de trabajo				
	Identificación establecimiento con cultura de alumnos				
	Afirmación de autoestima e identidad étnica alumnos				
Motivación de apoderados con EIB					
Escuela de Colchane	Adecuación de instrumentos de docencia				
	Incorporación de enseñanza de la lengua				
	Incorporación Transversal de contenidos culturales				
	Incorporación elementos culturales extracurriculares				
	Sensibilización y compromiso de docentes				
	Competencias equipo docente				
	Creación de redes de trabajo				
	Identificación establecimiento con cultura de alumnos				
	Afirmación de autoestima e identidad étnica alumnos				
Motivación de apoderados con EIB					
Escuela Básica Talabre	Adecuación de instrumentos de docencia				
	Incorporación de enseñanza de la lengua				
	Incorporación Transversal de contenidos culturales				
	Incorporación elementos culturales extracurriculares				
	Sensibilización y compromiso de docentes				
	Competencias equipo docente				

	Creación de redes de trabajo				
	Identificación establecimiento con cultura de alumnos				
	Afirmación de autoestima e identidad étnica alumnos				
	Motivación de apoderados con EIB				
Escuela Básica San Bartolomé, Socaire	Adecuación de instrumentos de docencia				
	Incorporación de enseñanza de la lengua		-		
	Incorporación Transversal de contenidos culturales				
	Incorporación elementos culturales extracurriculares				
	Sensibilización y compromiso de docentes				
	Competencias equipo docente				
	Creación de redes de trabajo				
	Identificación establecimiento con cultura de alumnos				
	Afirmación de autoestima e identidad étnica alumnos				
	Motivación de apoderados con EIB				
	Escuela Ralco Lepoy	Adecuación de instrumentos de docencia			
Incorporación de enseñanza de la lengua					
Incorporación Transversal de contenidos culturales					
Incorporación elementos culturales extracurriculares					
Sensibilización y compromiso de docentes					
Competencias equipo docente					
Creación de redes de trabajo					
Identificación establecimiento con cultura de alumnos					
Afirmación de autoestima e identidad étnica alumnos					
Motivación de apoderados con EIB					
Escuela Particular San Martín de Porres		Adecuación de instrumentos de docencia			
	Incorporación de enseñanza de la lengua				
	Incorporación Transversal de contenidos culturales				
	Incorporación elementos culturales extracurriculares				
	Sensibilización y compromiso de docentes				
	Competencias equipo docente				
	Creación de redes de trabajo				
	Identificación establecimiento con cultura de alumnos				
	Afirmación de autoestima e identidad étnica alumnos				
	Motivación de apoderados con EIB				
	Escuela Nereco	Adecuación de instrumentos de docencia			
Incorporación de enseñanza de la lengua					
Incorporación Transversal de contenidos culturales					
Incorporación elementos culturales extracurriculares					
Sensibilización y compromiso de docentes					
Competencias equipo docente					
Creación de redes de trabajo					
Identificación establecimiento con cultura de alumnos					
Afirmación de autoestima e identidad étnica alumnos					
Motivación de apoderados con EIB					
Escuela Particular San Juan de la Costa		Adecuación de instrumentos de docencia			
	Incorporación de enseñanza de la lengua				
	Incorporación Transversal de contenidos culturales				
	Incorporación elementos culturales extracurriculares				
	Sensibilización y compromiso de docentes				
	Competencias equipo docente				
	Creación de redes de trabajo				
	Identificación establecimiento con cultura de alumnos				
	Afirmación de autoestima e identidad étnica alumnos				
	Motivación de apoderados con EIB				
	Escuela Rural Bocatoma	Adecuación de instrumentos de docencia			
Incorporación de enseñanza de la lengua					
Incorporación Transversal de contenidos culturales					
Incorporación elementos culturales extracurriculares					
Sensibilización y compromiso de docentes					
Competencias equipo docente					
Creación de redes de trabajo					
Identificación establecimiento con cultura de alumnos					
Afirmación de autoestima e identidad étnica alumnos					
Motivación de apoderados con EIB					

Leyenda			
Bilingüismo	Incipiente	Intermedio	Avanzado
Participación	Escasa	Acotada	Fuerte
Contextualización	Baja	Intermedia	Avanzada
Otro	Baja	Intermedia	Alta

v. FORTALEZAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEIB-ORÍGENES

Las escuelas estudiadas exhiben distintas fortalezas que distinguen su quehacer en torno de la educación intercultural. Como se observará, estas se concentran en el ámbito de los actores vinculados a la implementación del Programa al interior de los establecimientos y en elementos de contexto, tales como la vitalidad cultural de las comunidades de origen de los alumnos y las relaciones entre escuela y comunidad. Junto con los logros que han obtenido estas escuelas, y que señalamos en la sección anterior, estos elementos remiten directamente a las razones que hacen de ellas ejemplos destacados en la implementación del PEIB-Orígenes.

1. Compromiso de actores

Un análisis transversal de los casos de estudio particulares permite concluir que la gran mayoría de las fortalezas que es posible detectar en las escuelas en torno del Programa se concentra en el compromiso de actores individuales vinculados directamente a su implementación: directores, profesores EIB, educadores tradicionales (todos o algunos de ellos) aparecen como centrales en cada una de las escuelas analizadas.

a) Directores: compromiso y liderazgo

El compromiso y motivación de los directores y directoras de los establecimientos estudiados aparece central en la implementación del Programa; de hecho, en todos los casos de estudio resalta la tarea de conducción como un elemento que incide en los avances obtenidos en torno de la educación intercultural.

Esta conducción se despliega, sin embargo, sobre ámbitos diversos. En algunos casos, refiere a la vinculación y coordinación con actores externos a la escuela que se relacionan con la implementación del Programa, tales como coordinador regional, supervisor y sostenedor del establecimiento. En el Liceo Granaderos, de Pica, esta coordinación permite sortear dificultades y gestionar recursos y actividades.

En la mayoría de los casos, el director constituye una fortaleza en cuanto a su gestión de la educación intercultural en el ámbito interno de la escuela, donde ejerce un liderazgo que valida las iniciativas en la materia. Así, en la escuela de Socaire la directora promueve la implementación de cada uno de los componentes del Programa y ejerce un rol motivador respecto de las restantes docentes del establecimiento en cuanto a la valoración de la cultura de los alumnos, procesos similares se dan en Nereco, Bocatoma y San Martín de Porres.

En algunos casos, como las escuelas de Talabre y San Martín de Porres, los directores han promovido interculturalidad en la educación que brindan sus escuelas con anterioridad a la implementación del Programa. En la primera destaca la labor de la directora y única docente por

cuanto ha construido una fuerte relación con la comunidad que se basa tanto en su pertenencia a la etnia atacameña como en su formación como profesora especializada en EIB; en la segunda, el director ha ejercido un fuerte liderazgo promoviendo la presencia de la cultura mapuche en el que hacer transversal del establecimiento, y fomentando la generación de vínculos con la comunidad.

Más allá de los ámbitos sobre los cuales ejerzan su liderazgo en torno de la educación intercultural, ya sea apuntando a una adecuada implementación de los componentes formales del PEIB-Orígenes o promoviendo acciones de respeto a la cultura de sus alumnos, los directores de los establecimientos se constituyen en fortalezas de los establecimientos por su compromiso y el rol de liderazgo que ejercen en la promoción de la interculturalidad en educación.

b) Profesores EIB: la fortaleza de contar con especialistas

En varios de los casos estudiados, la labor de los profesores vinculados a la implementación del Programa es una fortaleza. En estos casos, los docentes se constituyen en actores que favorecen la interculturalidad en sus establecimientos a través de dos caminos. De una parte, tenemos docentes que promueven las relaciones con la comunidad, constituyéndose en puentes entre esta y la escuela, como se señaló en la sección dedicada a este aspecto del Programa (iii). Otra forma en que los docentes se constituyen en una fortaleza en la implementación del PEIB-Orígenes es en aquellos casos en que cuentan con una formación EIB, idealmente cuando esta es especializada, lo que ocurre en Talabre, en el Liceo Granaderos de Putre y en la escuela de San Juan de la Costa. En estos tres casos, más allá de facilitar la implementación del Programa, los docentes asumen roles de conducción y liderazgo que en algunos casos se formalizan a través de cargos de coordinación (San Juan). La constitución de docentes en fortalezas de las escuelas no depende, sin embargo, exclusivamente de una formación especializada: Bocatoma, San Martín de Porres y Socaire, además de las mencionadas, son todas escuelas en las que los docentes fortalecen la educación intercultural.

c) Educadores tradicionales

Con independencia de los matices determinados por gestiones particulares, el aporte que realizan los educadores tradicionales a la implementación del Programa es aparece destacado en la gran mayoría de las entrevistas realizadas en el contexto de este estudio, llegando incluso a identificarse su labor con el Programa, como se ha visto anteriormente. Más allá de los numerosos matices que existen en cuanto a la labor que realiza el ET, el hecho de que se haya implementado esta figura fortalece la EIB en las escuelas.

Más allá de esta generalidad, conviene destacar que en el total de estudios realizados en el mundo mapuche (cinco) los educadores aparecen específicamente como una fortaleza de los establecimientos en su implementación de la educación intercultural. Destacan los casos de Ralco Lepoy, donde se constituye en un puente que vincula a la escuela a las distintas comunidades

indígenas de los alumnos, y Nereco, donde la comunidad percibe que el educador es capaz de transmitir a los niños elementos culturales que las familias han ido perdiendo.

d) Sostenedor. La EIB como política local

Sólo en uno de los casos estudiados, el sostenedor del establecimiento aparece como una fortaleza para la EIB, es el caso del establecimiento Ralco Lepoy. Es importante mencionarlo dado que representa un ejemplo destacado de los aportes hacia la EIB que pueden ser realizados independiente del Programa. El DAEM de la Municipalidad de Alto Bío Bío ha generado un departamento de educación intercultural que provee a la escuela de recursos con los que se financian 10 horas de trabajo del educador tradicional a la semana adicionales al PEIB-Orígenes, de modo que el establecimiento cuenta con 20 horas de trabajo por parte de este especialista, superando ampliamente las ocho que financia el Programa. Más allá del aporte material que significa, esta iniciativa pone de manifiesto la existencia de una política de promoción de la EIB que, además, se articula a la oferta gubernamental.

e) Coordinador regional y supervisor

En el caso de los coordinadores regionales del Programa y los supervisores del mismo la escasa identificación de su labor como una fortaleza en educación intercultural alcanza niveles preocupantes. Sólo en el caso de la Escuela Fronteriza Colchane la adecuada concatenación de actores proporciona un apoyo permanente en la implementación del Programa y aparece como fortaleza que permite sortear, incluso, distancias físicas o los lapsos temporales entre una y otra visita. Otro caso, en el que se destaca el apoyo de la supervisora únicamente, es el de la segunda región, donde su labor se centra en brindar apoyo al microcentro de trabajo.

En cuanto a aquellos actores que destacan como fortalezas de los establecimientos en su implementación del PEIB-Orígenes y la incidencia del diseño del Programa en su aparición, diremos que éste contribuye a su aparición en la medida en que genera espacios a los que se integran actores relevantes. La instalación de la figura del educador tradicional se ha transformado en un elemento clave de la educación intercultural; también la incorporación en las escuelas de profesores especialistas en EIB es una necesidad que se empareja a la implementación del Programa. No se encuentra, sin embargo, que el diseño del Programa (cadena de implementación, circuitos de asistencia técnica, capacitaciones) incida en el fortalecimiento de los actores vinculados a su implementación.

2. Conocimiento y valoración de la cultura local

Entre las fortalezas con que cuentan las escuelas que destacan como ejemplos de implementación del PEIB-Orígenes existe un ámbito que vincula su quehacer a la cultura de los alumnos, de manera independiente a la implementación del Programa. Estas fortalezas se originan, en algunos casos, en la vitalidad cultural de las comunidades de origen de los alumnos, que impregna la cotidianidad de

la escuela, mientras que en otros, a experiencias educativas vinculadas a la interculturalidad desarrolladas previamente en los establecimientos.

a) Vitalidad del contexto cultural

Un segundo elemento que aparece recurrente entre las fortalezas que exhiben las escuelas que destacan en su implementación del PEIB-Orígenes es la vitalidad cultural de las comunidades indígenas que se les vinculan, que se transforma en fortaleza cuando las escuelas le prestan reconocimiento, valoran y legitiman.

En las escuelas de Ralco Lepoy y San Martín de Porres destacan que los alumnos y sus padres cuentan con un amplio repertorio cultural que se despliega sobre su cotidiano e incluye el habla del *mapudungún*, que se constituye en elementos que fortalecen los aprendizajes interculturales. En este sentido, existen escuelas donde la identidad cultural del contexto impregna la escuela. Así, en San Martín de Porres las comunidades aledañas ejercen una activa vigilancia en torno de la selección y transmisión de elementos culturales por parte de la escuela, proceso que es fomentado por el director.

Por otra parte, en escuelas como Bocatoma y Nereco aparece posible señalar que hay una etapa de sensibilización que una vez que ha sido instalada se constituye como fortaleza: la identificación de la institución con la cultura de los alumnos. De manera similar, en la escuela de Ralco Lepoy encontramos que cada uno de los contenidos del PEIB-Orígenes (orientaciones, materiales didácticos y de estudio) han sido adecuados a la cultura mapuche-pewenche que signa la identidad de los alumnos. Aquí, la escuela se ha hecho cargo del contexto cultural, validando las prácticas cotidianas de los estudiantes en el quehacer formal de la escuela.

Asimismo, es preciso recordar en este punto que todas las escuelas estudiadas realizan celebraciones de efemérides indígenas, en las que se incluye a miembros de la comunidad. Estas iniciativas constituyen, por cierto, ejemplos en que se incorpora la cultura local, por ejemplo a través de la participación y consulta sabios locales.

De lo anterior se desprende que la vitalidad cultural de las comunidades de origen de los alumnos es, cuando la hay, un elemento que favorece la instalación del modelo educativo que promueve el PEIB-Orígenes.

b) Experiencia previa

En las escuelas estudiadas en la segunda región, es posible detectar que existen elementos que fortalecen la implementación del PEIB-Orígenes que se vinculan con experiencias previas relacionadas directa o indirectamente con la educación intercultural. En algunos casos, estas instancias se vinculan a programas educativos; en otras, a iniciativas propias de los establecimientos.

En los estudios de caso realizados en el mundo atacameño (Socaire y Talabre) se reparó en la relación de continuidad que se percibía en la escuelas existe entre el PEIB-Orígenes y el MECE

Básica Rural, discutiendo las determinantes culturales de esta vinculación. En esta sección, quisiéramos destacar que en ambos establecimientos la experiencia que proporcionó el Programa constituye una fortaleza en términos del desarrollo de una educación intercultural. En términos concretos dicho programa dejó instalada la necesidad de contextualizar los aprendizajes respecto del entorno natural y cultural de los alumnos (aprendizaje situado), generando en los docentes la necesidad de interiorizarse en la cultura atacameña. Ello habría generado en los docentes, a su vez, un proceso de conocimiento y valoración de la cultura de los alumnos, a la vez que afianzó las relaciones entre escuela y comunidad. Todas estas competencias ya se encontraban, en diferentes grados de desarrollo, en las escuelas de la segunda región cuando comienza la instalación del programa Orígenes, constituyendo el fundamento en torno del cual se desarrolló y direccionó el Programa y permitiendo un especial avance en algunos aspectos del mismo como la relación con la comunidad y contextualización de planes y programas propios.

Otro ejemplo de experiencias anteriores en las que se afianza la implementación del PEIB-Orígenes lo encontramos en la escuela San Martín de Porres, donde por iniciativa del director y algunos docentes, se ha trabajado en educación intercultural con anterioridad a la implementación del Programa. Este trabajo se concentró en el ámbito del reconocimiento e identificación de la escuela con la cultura de los alumnos, y en la generación de vínculos entre escuela y comunidad.

c) Instancias de encuentro

En varias de las escuelas estudiadas (Talabre, Socaire, San Martín de Porres) existen ciertas instancias que permiten reforzar el trabajo que se realiza en torno del Programa. Estas consisten, principalmente, en jornadas de encuentro interescolar o de reunión con la comunidad y otros actores locales, en los que se exhibe el trabajo realizado en torno de la recreación de elementos propios de la cultura de los alumnos. Estas instancias constituyen fortalezas de los establecimientos por cuando le dan un sentido público al quehacer interno de la escuela, y permiten canalizar los aprendizajes, compartirlos con la comunidad generando valoración de los mismos e, incluso, impactando en la autoestima de los alumnos.

Ejemplos de este tipo de instancias los encontramos en los juegos multigrado que, como se ha señalado, se organizan cada año en la comuna de San Pedro de Atacama. En cada uno de estos encuentros existe un día destinado a la recreación de juegos y tradiciones locales, en los que se exhibe el trabajo realizado por los alumnos junto a los educadores tradicionales en los talleres de patrimonio cultural. La presentación de los alumnos en estos encuentros es apoyada fuertemente por los padres de las escuelas, generándose a la vez un fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad.

De manera similar, cada año la escuela San Martín de Porres participa en el Encuentro Cultural Mapuche, donde muestra el trabajo realizado por los alumnos en torno de su identidad cultural. Por último, los alumnos de la escuela de Putre participan, a través del taller de música y danzas andinas, con muestras de cultura tradicional en diversas instancias oficiales de la comuna.

Todas estas instancias permiten a los niños materializar aprendizajes en algunas oportunidades intangibles, y poner de relieve estos conocimientos ante la comunidad en su conjunto.

3. Claves de implementación y gestión

En algunos de los casos estudiados, existen elementos de gestión que resultan claves si se los contempla a la luz de la educación intercultural. Algunos de estos elementos permiten sortear las dificultades que enfrenta la implementación del Programa, mientras que otros que dan cuenta de una implementación que avanza desde la ejecución del PEIB-Orígenes hacia la transversalización de la educación intercultural.

Una de las dificultades que más se reitera en las escuelas en torno de la implementación del PEIB-Orígenes es la gran cantidad de programas que se deben abordar de manera simultánea, lo que dificulta una gestión adecuada y dedicada. Así, existen escuelas en que esta dificultad se ha resuelto implementando el Programa de manera complementaria a otros, abordando en cada uno las mismas prioridades y énfasis (aprendizaje de la lengua indígena, por ejemplo), como se hace en Colchane. En el Liceo Granaderos, de Putre, esta misma dificultad se ha resuelto fortaleciendo la cadena de implementación del Programa, es decir, el vínculo entre actores gubernamentales, municipales e internos a la escuela. Otra modalidad de gestión que hace frente a las debilidades de la escuela ante la implementación del Programa la encontramos en aquellos establecimientos que trabajan en torno de microcentros, donde el encuentro entre docentes permite fortalecer aprendizajes, subsanar dudas y dificultades y gestionar de manera adecuada apoyos técnicos tales como el trabajo con supervisores y otros actores externos. Como hemos visto, las escuelas de Socaire y Talabre participan del microcentro de escuelas multigrado de la comuna de San Pedro de Atacama, y también el Liceo de Granaderos ha generado un microcentro en el que se refuerza el trabajo en EIB.

Una vez que se constituye en prioridad del quehacer escolar, la solidez en la implementación del PEIB-Orígenes se defiende, en otros casos, a través de una gestión que transversaliza la educación intercultural. El caso de la escuela de Socaire resalta en este sentido, el énfasis que da la directora al Programa ha conseguido potenciar cada uno de sus componentes del Programa. Otras escuelas han avanzado incluso más, desde la ejecución de actividades y componentes y la incorporación de actores a la transversalización: la escuela de Colchane, por ejemplo, ha convertido a los principios estructurantes de la conducta aymara (no mentir, no robar, no ser flojo) en valores que guían la formación de los alumnos. Del mismo modo, la escuela de Ralco Lepoy ha convertido a varias de las costumbres de la cultura mapuche pewenche en prácticas cotidianas de la escuela. Así, cada clase se inicia con un saludo en *chedungun* y se contextualiza al entorno cultural y material, con especial énfasis en el ciclo agrícola y los elementos que se le vinculan.

Todas las acciones que aquí se han mencionado dependen de una gestión en la que se ha dado prioridad a la educación intercultural. En este sentido, si bien en el caso de los microcentros la labor de los supervisores de los establecimientos resulta relevante, las restantes iniciativas se vinculan estrechamente con un aspecto relevado en la sección anterior: la labor de directores como actores

clave en la implementación del PEIB-Orígenes. Conviene volver a destacar aquí que la ausencia de institucionalización (ninguna de estas tareas se realiza o ha sido sistematizada al alero de instrumentos de gestión) sitúa estas iniciativas en total dependencia respecto de gestiones individuales.

4. Conclusiones. Incidencia del diseño del PEIB-Orígenes

Se ha visto que en todos los casos estudiados aparecen actores internos a la escuela cuyo compromiso y liderazgo se imprime al quehacer en educación intercultural. En este sentido, es posible sostener que los ejemplos de buenas prácticas en la implementación del PEIB-Orígenes se construyen principalmente en torno de gestiones individuales, especialmente en torno de las de los directores de los establecimientos. Lamentablemente, este rasgo imprime cierta volatilidad tanto a la calidad de la implementación del Programa como a la consolidación en los establecimientos de un enfoque intercultural en educación. Salvo por el caso de los educadores tradicionales, se ha destacado hasta aquí gestiones (y voluntades) que se desplazan junto con sujetos individuales.

Sin embargo, existen algunos elementos que inciden en la interculturalización de la enseñanza de las escuelas estudiadas y que dependen del diseño y propuesta del PEIB-Orígenes. En primer lugar, la integración de actores especializados. Aquí, aparece el componente de instalación de educadores tradicionales como un elemento central que favorece y permite la inclusión de la cultura indígena y local como recurso de enseñanza. De manera similar, la progresiva incorporación de profesores que cuentan con expertiz en EIB, si bien no es un requisito o componente de la ejecución del mismo, es también una necesidad que se deriva de la implementación del Programa.

Un segundo conjunto de elementos respecto de los cuales el Programa fortalece la educación intercultural tiene que ver con la legitimación de ciertas iniciativas vinculadas a la sensibilidad de los establecimientos ante la cultura y diferencias de sus alumnos. Se hace referencia aquí, a que el PEIB-Orígenes, como se señala en el estudio de caso de la escuela de Bocatoma, refuerza, canaliza y legitima una sensibilidad preexistente, por ejemplo, favoreciendo la participación de la escuela en celebraciones y rituales locales que hemos ejemplificado en otra sección con el caso de la escuela de Talabre. Si hasta antes del Programa, esta actividad podría haber aparecido como 'perder clases', tras él se observa como una instancias de aprendizaje.

De lo anterior se desprende que la implementación del PEIB-Orígenes fortalece principalmente elementos que son internos y conocidos a la gestión escolar: actores, instancias, instrumentos de gestión. Sin embargo, no opera de la misma manera cuando busca instalar nuevos mecanismos. Por ejemplo respecto del componente de relación con la comunidad, donde los instrumentos de participación tales como jornadas territoriales o incidencia de las comunidades indígenas en la selección de los educadores tradicionales no han sido mencionados como fortalezas. Tampoco ha aparecido en el estudio la incorporación de TIC's como elementos que favorezcan la educación intercultural.

Así, se puede concluir que el PEIB-Orígenes fortalece la EIB, principalmente, cuando se acopla a dispositivos y disposiciones que preexisten en la escuela, y en menor medida a través de aquellas disposiciones que buscan innovar en la gestión y quehacer escolar.

Cuadro N° 11: Síntesis de las principales fortalezas de los establecimientos del estudio de casos

Escuela	Fortalezas	Origen	
		Diseño	Implementación
Liceo Granaderos de Putre	Compromiso Director		X
	Profesor especialista EIB		X
	Espacio de encuentro		X
Escuela de Colchane	Compromiso Director		X
	Coordinador	X	
Escuela Básica Talabre	Compromiso Director		X
	Profesor especialista EIB		X
	Supervisor	X	
	Experiencia previa		X
	Espacio de encuentro		X
Escuela Básica San Bartolomé, Socaire	Compromiso Director		X
	Supervisor	X	
	Experiencia previa		X
	Espacio de encuentro		X
Escuela Ralco Lepoy	Compromiso Director		X
	Educador Tradicional	X	
	Sostenedor		X
	Vitalidad Contexto cultural		X
Escuela Particular San Martín de Porres	Compromiso Director		X
	Profesor especialista EIB		X
	Educador Tradicional	X	
	Vitalidad Contexto cultural		X
	Experiencia previa		X
	Espacio de encuentro		X
Escuela Nereco	Compromiso Director		X
	Profesor especialista EIB		X
	Educador Tradicional	X	
	Identificación escuela con la cultura		X
Escuela Particular San Juan de la Costa	Compromiso Director		X
	Profesor especialista EIB		X
	Educador Tradicional	X	
Escuela Rural Bocatoma	Compromiso Director		X
	Profesor especialista EIB		X
	Educador Tradicional	X	
	Identificación escuela con la cultura		X

vi. DEBILIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEIB-ORÍGENES

A partir del estudio de casos pudieron detectarse una serie de debilidades en la implementación del Programa que los actores involucrados atribuyen al diseño del PEIB-Orígenes. Se hará referencia a las tres categorías que congregaron la mayor cantidad de juicios críticos por dichos actores, a saber:

- 1) Recursos del PEIB-Orígenes
- 2) Fundamentos del PEIB-Orígenes
- 3) Roles claves en el PEIB-Orígenes

En cada uno de estos puntos se identifican aspectos que, a juicio de los actores involucrados, no fomentan las buenas prácticas de EIB y otros que inclusive reducen su impacto. A criterio de los entrevistados, las debilidades están vinculadas al diseño del Programa, no se destaca en la evidencia factores propios de su implementación.

1. Recursos de PEIB-Orígenes

El tema de los recursos y la administración presupuestaria es uno de los ámbitos más sensibles para las escuelas que implementan el Programa dado que el avance de las actividades depende de este tópico, así como la contratación del educador tradicional y otros aspectos más. Ello debe complementarse con recursos educativos que deben ser suministrados a los establecimientos. En todas estas áreas los actores entrevistados han identificado debilidades.

a. Recursos pecuniarios

i. Insuficiencia de los montos asignados

Los directores de las escuelas Colchane, San Martín de Porres, Nereco, San Juan de la Costa y el sostenedor de la escuela Ralco Lepoy han indicado que la cantidad de dinero que se recibe es escasa para efectuar las actividades que demanda el Programa. En Colchane y San Martín de Porres, esta carencia implica canalizar solamente parte de sus iniciativas existentes en EIB en acciones concretas para el establecimiento; en Nereco, San Juan de la Costa y Ralco Lepoy se establece que el monto entregado no es suficiente para concretar la implementación del Programa.

El MINEDUC colocando 1 millón de pesos anual no se puede desarrollar un subsector (...) yo te diría que no, porque primero que nada no tenemos los textos, un solo texto escolar tiene valor de 20 o 30 mil pesos, ya sería imposible llenar de 1° hasta 8°, la estructura no la tienen lo que tienen es una apoyo de una persona que maneja muy bien el tema, como el coordinador regional, y el compromiso de las escuelas. (Director, I región).

A esto, el sostenedor de la escuela de Ralco Lepoy y el educador tradicional de Colchane, manifiestan una disconformidad por el financiamiento del educador tradicional, considerando baja su

remuneración. “Yo del año pasado estuve, yo este año quiero retirarme ¿por qué?, ¿y el monto?, muy poca plata, si aumentaría ningún problema, yo sigo, eso yo quiero decirle”. (Educador Tradicional, I región). Según lo anterior, el bajo salario del educador tradicional puede derivar en una escasa motivación para trabajar en esta función y en una alta rotación de este personal.

ii. Retraso en la entrega de los fondos

Está estipulado en el Programa que el dinero que financia su implementación sea entregado una vez que el año escolar ha comenzado, según lo indica el coordinador de la XV región:

Los tiempos del Programa Orígenes no son los tiempos escolares de nuestro país, ha mejorado, sí, pero yo te hablo desde el inicio hasta la fecha, los tiempos de entrega de las platas eran de junio-julio y el año escolar empieza en marzo, no se podía entregar por una serie de trabas burocráticas, porque no mandaba el nivel central a sus tiempos, porque el BID tiene una exigencia y no da el pase si no esta hecho lo anterior”. (Coordinador, XV región).

Lo anterior es parte del funcionamiento del Programa, por tanto, todos los establecimientos focalizados se ven afectados por este hecho. En el estudio, la situación fue destacada por la directora y el coordinador regional en el caso del liceo Granaderos de Putre; el director y jefe de UTP de la escuela de Colchane; el director, el sostenedor y la coordinadora regional en la escuela Ralco Lepoy; la directora y jefe de UTP de San Martín de Porres; el director y educador tradicional de la escuela Bocatoma; la directora de la escuela San Juan de la Costa.

A la fecha del trabajo en terreno, no hay claridad en los actores consultados acerca de la fecha exacta en que se dispondrá del dinero para el proyecto anual. Las causas de estas demoras ocurren tanto a nivel de Ministerio, en que el capital debe llegar hasta la DEPROV, como en las gestiones que realiza el sostenedor. Por esta razón, en todos los años precedentes del Programa, los proyectos no abarcaron la totalidad del año escolar en ningún establecimiento y en el liceo Granaderos, Colchane y Ralco Lepoy los proyectos no comienzan sin la llegada de los recursos, hecho que retrasa más el inicio de las actividades vinculadas a la EIB. Esta situación puede ser más dramática aún, con la llegada de los fondos inclusive en el tercer trimestre del año escolar. El citado coordinador regional de XV región, conciente de esto, se refiere en los siguientes términos al respecto:

Si te retrasas y entregas la primera cuota en junio-julio estamos hablando de un semestre sin avances [...]. Con o sin recursos, en la lógica escolar del director, del profesor, tiene relevancia, entonces –aunque uno les diga avancen en su proyecto- si tu no le entregas recursos, ellos todavía no empiezan, eso es una dificultad. La otra situación es la traba burocrática que existe porque yo le puedo entregar el fondo del proyecto al sostenedor y del municipio al establecimiento puede pasar dos meses

fácilmente, hay unas cuestiones burocráticas al menos en la zona rural son de mayor relevancia que en la zona urbana. (Coordinador, XV región).

iii. Engorroso método de ejecución

Al decir del sostenedor, el director y jefe de UTP de Colchane y; la directora, el coordinador de microcentro, el coordinador regional y la supervisora del liceo Granaderos, las rendiciones de cuenta y sistema de adquisición de insumos para el Programa ha sido problemático. La suma de dinero que recibe cada escuela se entrega en dos pagos, para cobrar el segundo se debe realizar una rendición de cuentas del primero, hecho que en ocasiones es complicado para los encargados de los establecimientos. Además de ello, no se considera en los montos del proyecto el viaje y el tiempo para la compra de insumos.

No tengo compensación, tengo que hacerlo en mis fin de semanas, no está considerado los gastos de nosotros, para nosotros una bajada son 10 mil pesos, y ¿quién las pone?, nadie, porque no se puede rendir dineros de movilización en el proyecto. (Jefe de UTP, I región).

Para las escuelas Colchane y Granaderos, el sistema de compras que realiza el establecimiento también detiene la rapidez y diligencia del proyecto anual.

Un tema que ha sido engorroso es el sistema de Chile Compra, Mercado Público, también ha ayudado a que se burocratice más las situaciones en las zonas andinas ¿cómo vas a subir algo al portal si en la zona urbana se demoran diez días? ¿En la zona rural cuánto?, ¡multiplica! (Coordinador, XV región).

El sistema de adquisiciones aludido requiere Internet para justificar los gastos e ir hasta los centros urbanos a realizar las compras, esto hace más lentas aún las acciones del Programa. Hay que indicar que las conexiones a la red en zonas rurales son muy lentas.

b. Recursos educativos

i. Escasa pertinencia cultural

Los materiales didácticos y educativos que se están desarrollando para el Programa han tenido una disímil aceptación en relación con el pueblo indígena al que se interviene.

En la zona atacameña, en las escuelas Talabre y Socaire, donde la lengua originaria se encuentra extinta, se presenta el problema que mucho del material entregado por el MINEDUC se orienta al trabajo en lengua indígena y a otros pueblos originarios. Por este hecho, el material recibido exhibe una descontextualización, como lo indica una de las directoras de los establecimientos:

¿Cuál era la idea del educador tradicional?, que fuera un nexo entre el alumno y el profesor, que le pudiera explicar los contenidos en su lengua a los niños. Esa es mi

percepción, yo creo que de esa forma se creó el educador tradicional, pero en estas comunidades nosotros no tenemos hablantes, niños hablantes de kunza, porque no existe el kunza. Entonces, todo lo que venía del ministerio, venía enfocado a aymara o a mapuche, entonces, la parte atacameña se dejó más de lado. Todo lo que llegaba era para mapuche, textos para mapuches o aymaras, juegos didácticos para mapuches o aymaras. (Director, II región).

Por otra parte, la directora de la escuela San Martín de Porres está conforme con los textos y material difundido dado que es pertinente a sus necesidades. Es importante destacar que una docente del centro educacional participó en la elaboración de parte de este recurso. Sin embargo, actores de escuelas de otras identidades territoriales del pueblo mapuche, a saber, el profesor EIB de la escuela San Juan de la Costa, mapuche-williche, y el sostenedor de la escuela Ralco Lepoy, mapuche-pewenche, han indicado que los contenidos de los materiales entregados no calzan con la realidad de sus escuelas.

En el caso del liceo Granaderos de Putre y escuela Colchane, el problema radica en los pocos materiales adecuados para su trabajo, hecho que ha obligado a algunos profesores a elaborar ellos mismos materiales didácticos para sus clases. En el caso de Granaderos, los docentes realizan compilaciones de canciones en *cassette* (tecnología casi en desuso). En Colchane el profesor EIB indica que están los medios para implementar clases audiovisuales (Computadores, Data Show, etcétera) pero ellos no tienen los recursos educativos para utilizarlos. Por su parte el director de este establecimiento señala lo siguiente:

Nos llegan los textos escolares tradicionales pero para el tema aymara no existe, eso quizás no exista, pero el gobierno debería colocar unos fondos no concursables si no que acotados para decir que estos fondos están disponibles para que ustedes puedan escribir material gráfico, audiovisual o interactivo, pero no se ha hecho. (Director, I región).

2. Fundamentos de PEIB – Orígenes

a. Participación Comunitaria

i. Indefinición de un canal viable para la participación

El Programa conmina a la comunidad circundante al establecimiento focalizado a la adquisición de un rol preponderante en la escuela ya que determina que se incluyan dentro de sus prácticas la incorporación del educador tradicional, así como la ingerencia de padres, apoderados y comunidad en general en actividades extracurriculares y formativas del alumno. Todo lo anterior, involucra decisiones sobre aspectos concretos del accionar cotidiano del establecimiento. Por otro lado, entrega a la escuela la responsabilidad de abrir espacios tradicionalmente utilizados solamente por el cuerpo docente.

En todos los casos observados, los actores reconocen poca participación de la comunidad en la escuela. En Putre, un apoderado y el coordinador de microcentro; en Colchane, el sostenedor y jefe de UTP; en Talabre, la directora; en Ralco Lepoy, el director y profesor EIB; en San Martín de Porres, el director y la coordinadora regional; en Nereco, el director; en Bocatoma, el director y jefe de UTP; en San Juan de la Costa, el profesor EIB. En este último caso, la escasa participación se debe a particularidades del sector, según lo plantea el profesional aludido. En el resto de los casos, se sostiene que el rol de la comunidad no es lo suficientemente activo como se espera desde el Programa.

Como se aprecia, son pocos los apoderados que manifiestan falta de participación en sus escuelas, pues su incorporación en actividades extracurriculares, como celebraciones de fiestas tradicionales y eventos similares es asumido, de forma generalizada en todos los casos observados, como el mecanismo de inclusión que ha permeabilizado a la escuela. Con esto, queda de manifiesto que la participación de las comunidades está relacionada principalmente con actividades que no son propiamente educativas, específicamente las celebraciones de fiestas tradicionales.

Los apoderados entrevistados, en todos los casos, expresan un desconocimiento del ámbito de adecuación curricular, de su terminología y de las contribuciones para la formación de los alumnos.

Faltan reuniones del colegio con la comunidad porque no lo ha hecho, no hay reuniones con la comunidad, para ver ese tema que se está haciendo [EIB], ¿cómo se está tratando?, no lo han hecho o sugerencias de los apoderados de ¿cómo se podría hacer?, no se ha hecho. (Apoderado, XV región).

En este sentido, el Programa no ha producido un canal fructífero que permita tanto a la escuela adaptar en su estructura habitual un rol para la comunidad y, a la inversa, a ésta vincularse con otra perspectiva al establecimiento. La figura del educador tradicional y las Jornadas Territoriales, si bien están instauradas en todos los casos observados, no han cumplido la función de antes mencionada.

Realmente no he visto una participación activa. La gente más activa está haciendo otras cosas, no viene mucho a la escuela. La gente que viene a la escuela es gente más pasiva, que recepciona más. Vienen papás nada más, muy rara vez viene algún amigo de la comunidad, pero generalmente en las jornadas territoriales vienen los papás, los tíos, algún padrino, pero siempre relacionado con la familia. (Director, IX región).

De acuerdo a lo señalado por los funcionarios escolares ya nombrados, la presencia de la comunidad en los establecimientos está remitida fundamentalmente a los padres y apoderados.

En el apartado referido específicamente a la participación pueden encontrarse más reflexiones al respecto. El tema referido al educador tradicional, vinculado al eje de participación comunitaria, se desarrolla en el ítem "Roles Claves en el PEIB-Orígenes".

b. Implementación Curricular

i. Débil asistencia técnica a los establecimientos

Respecto a la adecuación curricular, el procedimiento para la elaboración de PPP establece que la misma escuela focalizada debe generar el instrumento, con la posibilidad de contar con un asesor externo y la asistencia técnica de funcionarios de MINEDUC. En este sentido la debilidad evidenciada por el sostenedor, la coordinadora regional, el director, el profesor EIB y la educadora tradicional de la escuela Ralco Lepoy; el director y las profesoras entrevistadas en la escuela San Martín de Porres; el director, el sostenedor y el supervisor en la escuela Nereco; el supervisor, el director y la profesora EIB en la escuela Bocatoma, todas escuelas ubicadas en un contexto mapuche, es el escaso apoyo técnico a los establecimientos por parte de coordinador regional y el supervisor.

La supervisora viene cada tres meses, unas dos o tres veces al año, nos conviene más también comunicarnos por correo electrónico, porque si tenemos alguna duda se la consulta, ella tiene tiempo para pensarlo, y mañana responde. Porqué si no viene, está acá una hora, dos horas, y después se va, entonces por correo trabajamos mejor. Pero eso lo trabajamos nosotros más en nuestras casas, los profesores, porque acá no tenemos red y no podemos. (Director, IX región).

ii. Retraso en las actualización por nivel en PPP

Como se aprecia en la sección abocada a la contextualización curricular, los establecimientos San Martín de Porres y Colchane son los únicos que han seguido las disposiciones del Programa en relación al nivel en que se deben encontrar sus PPP, ya que estos establecimientos han culminado la enseñanza básica, en Cultura Mapuche y Lengua y Cultura Aymara respectivamente. El resto de las escuelas presentan atrasos en su actualización, el liceo Granaderos de Putre ha implementado sus PPP hasta NB3 en Música y Danza Andina; Talabre y Socaire hasta NB4 en Comprensión del medio natura, social y cultural; Ralco Lepoy hasta NB2 en Lenguaje y Comunicación Castellano y Chedugun; Nereco hasta NB5 en Lengua Mapuche; Bocatoma hasta NB2 Compresión del medio natural, social y cultural; San Juan de la Costa hasta NB5 en Compresión del medio natural, social y cultural.

Esta situación evidencia que la adecuación curricular, considerada relevante en el diseño del Programa, no alcanza los niveles dispuestos por PEIB-Orígenes. De esta forma, los alumnos reciben menos horas de instrucción en materias contextualizadas y el Programa no presenta homogeneidad en sus establecimientos adscritos. Por otro lado, pone de manifiesto la disímil implementación entre las escuelas y la falta de acompañamiento para la concreción de estos logros.

iii. Falta de actualización de PPP

Respecto a la actualización de los PPP ya elaborados, no se evidencian casos en que estos ajustes ocurran. Es decir, en ninguno de los establecimientos estudiados hay revisiones de las contextualizaciones curriculares que se ejecutan en la actualidad. Por lo tanto, la reflexión en torno a las adaptaciones curriculares fue realizada en el momento de la elaboración de los PPP y en la

actualidad no se observan avances en estos instrumentos, quedando sólo a criterio del profesor que lo utiliza, implementar mejoras en sus planificaciones.

No es un Programa que podría decir, «comienza en marzo, termina en diciembre», evalúo, reevalúo, corrijo y sigo, aquí se hace un proyecto, se ve el proyecto a través de una exposición final, a través de fotografía, o de producir un chaleco, una bufanda, y después el otro año no hay Orígenes si es que no nos ganamos, no sé si se entiende. (Director, I región).

c. Enseñanza de la lengua indígena

i. Ausencia de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las lenguas indígenas

En concordancia con el punto anterior y con el tema de los recursos educativos, hasta ahora la política del PEIB-Orígenes ha tenido como uno de sus enfoques principales, la promoción de la lengua originaria. Sin embargo en sus fundamentos no ha considerado las diferentes situaciones en que éstas se encuentran en cada establecimiento, teniendo estas distintas realidades en la cantidad de hablantes, las variantes locales de su uso, entre otras. Los casos emblemáticos son las escuelas de Talabre y Socaire, instituciones que reciben material y apoyo pedagógico en relación a la lengua indígena en circunstancias que el kunza, su lengua originaria, no es hablada entre la población. Por ende, el modo de intervenir en estos establecimientos, a través del diseño del Programa debiese tener un enfoque adaptado a la realidad de este pueblo.

En el caso mapuche, las escuelas San Martín de Porres y Ralco Lepoy poseen una gran cantidad de alumnos bilingües y hay interés de la comunidad por continuar y potenciar la lengua indígena. Al contrario, en las escuelas Nereco y San Juan de la Costa, el *mapudungun* es escasamente hablado entre los alumnos y no existe real motivación para hablarlo, como informa la cita: “La mayoría de los niños no aceptan mucho, ni en sus casas aceptan la lengua, porque no les interesa. Pero nosotros hemos inculcado acá en el establecimiento que conserven sus raíces a través del lenguaje.” (Director, IX región).

Para abordar estas diferencias, no se ha explicitado desde el PEIB-Orígenes una estrategia que potencie en las escuelas la revitalización de las lenguas originarias, como las dos primeras, y otra que se enfoque en aquellas en que la lengua tiene un uso más restringido. Lo mismo se puede señalar para las escuelas insertas en zona aymara.

d. Escasa relevancia de PEIB-Orígenes en el MINEDUC

i. Inexistencia de indicadores de progreso en EIB

Una debilidad importante evidenciada en el diseño del Programa es la falta de indicadores educativos que consideren logros específicos en EIB, como el aumento de la autoestima o de la identidad étnica,

entre otros. Estos avances han sido descritos por los actores involucrados en todas las escuelas observadas en el estudio de casos, sin embargo estos no son reconocidos por índices o mediciones que entreguen indicaciones a los funcionarios escolares de los aspectos positivos o negativos de sus prácticas. Esto lo plantean el director y el profesor EIB de Nereco; el jefe de UTP de Colchane; y el coordinador de microcentro en Putre.

Yo creo que deberían cambiar un poco las políticas del gobierno central en el sentido de un poco mostrar, si nosotros estamos haciendo cosas buenas, si estás nadando contra la corriente y tienes aún así logros entonces me parece que debería haber políticas de gobierno que este colegio la está haciendo bien, creo que las palmaditas en la espalda debieran estar. (Jefe de UTP, I región).

Como se aprecia en la cita, tampoco se ha generado un mecanismo de reconocimiento a los logros en materia de EIB, no está consignado por las autoridades que solicitan su implementación a nivel simbólico. Por esto, los indicadores validados siguen siendo los que miden la calidad de la educación en el modelo educativo formal, como se verá a continuación, con el SIMCE.

ii. Gran preponderancia del SIMCE

Un aspecto muy relacionado con el punto anterior es la importancia que el MINEDUC asigna al SIMCE como indicador de la calidad de la educación, según lo cual incluso contempla sanciones por la falta de cumplimiento para aquellos establecimientos que no logran objetivos. Al no existir indicadores para conocer el desempeño educativo y los logros específicos del PEIB-Orígenes, es el puntaje de esta prueba la aproximación hacia las mejoras educativas que el Programa incentiva. Sin embargo es claro que los resultados del SIMCE no están directamente relacionados con los avances que se demuestran en el área de EIB, por tanto esto implica una tensión entre fomentar la EIB o avanzar hacia el mejoramiento del SIMCE. Esto se expresa con claridad en la pregunta que señala el director que los docentes le realizan, en esta cita ya revisada: “[se utilizan los PPP] muy poco, si les preguntasen a los profesores del primer ciclo si conocen los PPP, los aplican, los desarrollan, me dirían, «pero tío, ¿qué quiere, vamos a trabajar cultura o quiere subir SIMCE?»”. (Director VIII región)

En las escuelas Ralco Lepoy, Nereco, San Martín de Porres y Bocatoma, los directores hacen hincapié en este punto. El primero plantea que si bien el tema de la EIB es importante ellos deben priorizar el reforzamiento en las materias del SIMCE. En Nereco y San Martín de Porres se reconoce una disconformidad en los directivos debido a que sus esfuerzos por desarrollar la EIB no tienen un reconocimiento, de forma similar el director del establecimiento Bocatoma indica que los sistemas de medición debieran involucrar variables de los contextos locales.

3. Roles clave de PEIB-Orígenes

a. Débil apoyo del coordinador regional de EIB en las escuelas

A juicio de los mismos coordinadores regionales de EIB entrevistados, su presencia ha sido débil en las escuelas. Según sus perspectivas, lo óptimo es estar constantemente asistiendo a los establecimientos para colaborar con el desarrollo del Programa en todos sus ámbitos. Sin embargo sus visitas son sólo esporádicas,

[Faltan recursos humanos] para hacer un trabajo con más seguimiento, más en terreno, pregúntame cuántas veces he podido subir al interior, lo ideal sería subir una vez al mes, si he subido dos o tres veces en el año ha sido mucho. (Coordinador, XV región).

Si bien la realidad es similar para todos los coordinadores, la ausencia se enfatiza más en los establecimientos ubicados en contexto mapuche, escuelas Ralco Lepoy, San Martín de Porres, Nereco, Bocatoma y San Juan de la Costa.

Con esto también se aprecia que el apoyo que se presta en EIB está restringido a la revisión de informes y productos que no se sistematizan. No hay retroalimentación con las escuelas. Asimismo, no hay seguimiento constante y tampoco hay respaldo técnico en el momento que se requiere. Las razones de este alejamiento son la falta de tiempo para efectuar sus labores y de recursos, tanto humanos para realizar sus labores, como económicos para llegar hasta las escuelas. Esta misma situación puede extenderse a las funciones del supervisor.

b. Insuficiente presencia del supervisor en las escuelas

Las debilidades de este profesional, de forma similar al coordinador, se relacionan con su poca presencia en los establecimientos, situación destacada por los directores de las escuelas Ralco Lepoy, Bocatoma, San Martín de Porres, San Juan de la Costa y Nereco, todas en el territorio mapuche y por la directora de la escuela de Socaire en la zona atacameña. En la zona aymara, en cambio, esta situación no fue enfatizada por los funcionarios escolares si no que se destacó el apoyo de estos funcionarios.

A raíz de esta ausencia, el seguimiento en la implementación del Programa y el consecuente apoyo técnico ya mencionado con antelación, no se realiza con la efectividad que estos establecimientos requieren. La causa más recurrente es la falta de recursos humanos y económicos disponibles en DEPROV y la gran cantidad de trabajo administrativo que deben realizar. Debido a esto, dichos profesionales no tienen la posibilidad de realizar visitas a terreno tanto como sería adecuado.

Tal vez el programa debería contratar más, tal vez la parte administrativa también es importante, pero trabajar en terreno, eso es lo que falta, porque cuando llego me dicen «pero como tan poco rato, una o dos horas no es suficiente» entonces, ese es el tema, porque requieren presencia más permanente de los profesionales que están en los colegios. (Supervisor, VIII región).

Por otra parte, el Programa solicita que las escuelas envíen a los supervisores una serie de informes, en relación a las jornadas territoriales, jornadas pedagógicas, desempeño y actividades del educador tradicional, además de los productos que el proyecto anual demanda. En las escuelas Ralco Lepoy,

Nereco, San Martín de Porres, Bocatoma y San Juan de la Costa, es decir en todas las instituciones estudiadas que se ubican en el área mapuche, los supervisores no han devuelto comentarios, críticas, observaciones o elogios acerca de estos trabajos debido, es de suponerse, a la carencia de sistematización de estos documentos. Esto impide que se pueda generar una retroalimentación y un aprendizaje por parte de quienes emiten el informe pues no conocen la opinión de los especialistas.

Uno hace un trabajo para socializar el tema de la familia, *meli folil kupan*, hicimos un trabajo muy bonito, de ese trabajo hay algo en la DEPROV Cautín Sur también, lo pasamos para allá, no ha sido devuelto todavía. También preparamos una carpeta de trabajo de material de acá". (Directora, IX región).

c. Indefinición del rol del sostenedor

En el estudio realizado, en las escuelas de la zona andina, exceptuando Colchane, la presencia del sostenedor no ha colaborado con el buen desarrollo del Programa en partes del proceso producto de demoras en la entrega de los recursos, al decir de los directores de las escuelas Socaire, Talabre y Granaderos.

[Lo que la escuela tiene que mejorar] yo creo que no tiene que ver con el establecimiento, tiene que ver con el sostenedor, porque por lo que puedes ver ellos han recopilado de la cultura una cantidad enorme, han preparado material didáctico para trabajar con los alumnos pero siempre está el problema que los materiales para implementación llegan un poco tarde entonces ellos tampoco han tenido de parte del sostenedor directrices claras de cómo enfocarse. (Supervisor, XV región).

De la misma forma, en el resto de los establecimientos, el sostenedor es una figura que se encarga del área administrativa, salvo en Ralco Lepoy, en que el sostenedor tiene un rol mucho más activo. Sin embargo, dentro de sus posibilidades, el sostenedor también puede ser un importante promotor de las acciones relativas a la EIB, como es el caso mencionado.

En la evidencia del presente estudio, no se reconocen actividades en que PEIB-Orígenes incluya al sostenedor o tenga acercamientos para generar mejores canales de comunicación con los establecimientos u otra iniciativa. Con esto, no se asume en el Programa un rol activo a este actor aún cuando, se ha ejemplificado, determina en buena parte el éxito o fracaso de su ejecución.

d. Debilidades de los profesores de EIB

i. Competencias en EIB

La función del docente es muy relevante para la implementación del Programa. Las principales problemáticas que se relacionan con su desempeño están marcadas por la falta de docentes capacitados para aplicar el modelo EIB. Si bien en todos los establecimientos hay especialista en el área de EIB, salvo la escuela de Talabre, ya sea por formación universitaria o por desempeño

profesional, solamente en el liceo Granaderos en la zona aymara, la escuela San Martín de Porres y Nereco en la mapuche, existe un equipo de trabajo en EIB. Por ende, la implementación del PEIB-Orígenes en el resto de los establecimientos pasa por la labor de profesores que no han tenido necesariamente capacitaciones en EIB, como se aprecia en el siguiente caso:

Yo, todo lo que sé, es lo que me ha hecho ver la directora, y lo que me enseñaron en la universidad. Más que nada eso, y no lo digo solamente por mí, sino por todos los colegas jóvenes que a lo mejor no pasaron por eso y van a llegar a una localidad y no tienen idea de qué enseñar, cómo contextualizar, cómo trabajar e ir ambientándose también, porque uno se va metiendo y se va metiendo. (Profesor EIB, II región)

Las escuelas demandan más y mejores capacitaciones. En el establecimiento de Colchane, el profesor EIB indica que las capacitaciones deben tener un nivel más alto del ofrecido. El coordinador de Microcentro indica que las capacitaciones, si bien existen, no tienen la continuidad adecuada. En el caso de la escuela de Socaire, ninguna de las profesoras tiene capacitación en EIB y han indicado que las jornadas que se han realizado están descontextualizadas respecto de la zona atacameña. Una situación similar indica la docente de Talabre. En contexto mapuche la situación no varía, el sostenedor, director y profesor EIB en Ralco Lepoy indican que si bien existen capacitaciones, éstas no tienen una repercusión en la conciencia del profesorado local. El sostenedor de San Martín de Porres indica que hacen falta capacitaciones en más ámbitos, en ese mismo sentido la jefa de UTP y profesora encargada de EIB indican que esto se hace imprescindible si se desea transversalizar la EIB a todas las acciones del establecimiento. En San Juan de la Costa, el sostenedor indica que existe una falta de interés de los profesores en la EIB y esto lo atribuye a la falta de capacitaciones efectivas que se realicen.

Con todo lo anterior es posible apreciar que existe una fuerte solicitud de capacitaciones. Se reconoce que existen pero es frecuente observar que no se valoran en cuanto a su calidad. En la actualidad, la necesidad de capacitación se suple parcialmente con la presencia de profesores egresados con mención en EIB, en las escuelas de Putre, Colchane, Ralco Lepoy, San Martín de Porres y San Juan de la Costa se evidencia esta situación.

ii. Alta rotación

Un factor que potencia la falta de mantención de competencias en los establecimientos de Ralco Lepoy y Colchane en particular es la continua rotación de profesores. Esta situación se asume como una debilidad puesto que las capacidades que han sido realizadas por los profesores que acuden a ellas se diluyen con el movimiento de personal. De la misma forma, la rotación involucra que la experiencia adquirida por los docentes no se acumula para la labor del establecimiento, como lo menciona uno de los coordinadores:

[Lo que falta es] que realmente el 100% de los profesores se puedan empapar del tema, puedan tener conocimiento, eso cuesta un poco. Hay profesores que son distintos,

sectores que no es fácil llevar a la práctica o hacer acciones en relación a la EIB y lo otro es que el cambio constante de los profesores”. (Coordinador, I región).

Esta situación puede deberse a la falta de incentivos que tienen para ejercer la pedagogía de buena manera. Si bien los sueldos son mayores que en la zona urbana, el aislamiento, la falta de conectividad o incluso la poca adaptación al clima, son factores que terminan por primar en la decisión de dejar la escuela.

e. Rol del educador tradicional

i. Exigente perfil del educador tradicional

Para todos los coordinadores regionales de EIB, una de las grandes fortalezas del PEIB-Orígenes ha sido la inclusión del educador en las escuelas focalizadas. Sin embargo, sus capacidades esperadas y funciones tienen debilidades evidenciadas en el estudio de casos. En primer término, el perfil definido para elegirlo es altamente exigente pues debe tener, además de competencias acerca de su entorno sociocultural (saberes tradicionales), cierto rol de “autoridad” al interior de su comunidad y un dominio completo de la lengua del pueblo originario. Este hecho hace que sea muy complejo encontrar alternativas dentro del contexto de establecimientos de la zona aymara, el liceo Granaderos y la escuela de Colchane, dado que de las personas que cumplen con estas exigencias, solamente algunas están disponibles para efectuar la actividad. Para los establecimientos del área mapuche, Ralco Lepoy, San Martín de Porres, Nereco, Bocatoma y San Juan de la Costa, los directivos no aprecian esta dificultad, tampoco en las escuelas en contexto atacameño, Talabre y Socaire.

De alguna forma vienen orientaciones desde el nivel central, hay un perfil del educador tradicional de acuerdo a ese perfil tiene que cumplir, ser un líder comunitario, que sea un ejemplo para los alumnos que tenga el conocimiento de la lengua y la cultura y que la pueda practicar, hay muchos que tienen conocimientos pero no los dan a conocer los saben para ellos. (Coordinador, I región).

ii. Rol pedagógico

Una de las funciones del educador tradicional es la transmisión de contenidos culturales locales y materias contextualizadas a los alumnos en la sala de clases. Muchos de quienes acceden al cargo, no han completado la enseñanza escolar y tampoco tienen conocimientos acerca de educación. Por esta razón desde el Programa se ha visto la necesidad de entregar capacitación en aspectos metodológicos y de planificación. La ayuda de los docentes en este sentido es muy necesaria, tal como lo plantea un educador:

Las deficiencias, yo creo, no sé si desde las comunidades o desde las organizaciones propiamente insertas en el medio, de haber con los docentes -como puesto idóneo al

tema- poder haber un delineamiento para poder trabajar en mejores condiciones con ellos, porque los educadores tradicionales no tiene conocimientos, casi la gran mayoría no tienen conocimientos pedagógicos”. (Educador tradicional, IX región).

En los casos observados, todos los educadores tradicionales han recibido formación mediante capacitaciones, salvo la educadora del liceo Granaderos. Sin embargo, su rol pedagógico no está determinado tanto por su nivel de instrucción como por la validación que se le entregue en el establecimiento. Cada educador tiene un espacio en el establecimiento pero éste no depende de las directrices emanadas desde MINEDUC si no que de acuerdo a las funciones que se decidan en la escuela.

En Granaderos, Ralco Lepoy, Nereco, Bocatoma y San Juan de la Costa, la labor del educador tradicional está vinculada a la enseñanza en aula. Por otra parte, en Talabre y Socaire estos funcionarios realizan los talleres de patrimonio cultural. En Colchane y San Martín de Porres tienen una intervención limitada al proyecto EIB anual y a la participación en algunas clases.

En lo concreto, la labor del educador tradicional se ajusta a los aportes requeridos por el establecimiento y su rol pedagógico está dado por su validación. En el estudio, en los casos de Talabre, Socaire, San Martín de Porres y Colchane se aprecia que no hay una legitimación de su labor pedagógica.

iii. Rol mediador con la comunidad

Cuando tenemos reunión de padres le damos un espacio al asesor cultural, para que explique la dinámica que estamos llevando en interculturalidad. En ese momento vincula a la comunidad y la escuela al dar a conocer la dinámica que se está llevando a cabo.

También cuando hay *Wetripantu* o el encuentro de niños mapuches. (Director, IX región).

Una de las funciones del educador tradicional es cumplir un rol mediador entre la escuela y comunidad. Para el coordinador de microcentro en liceo Granadero; en Colchane, el sostenedor y jefe de UTP; en Talabre, la directora; en Ralco Lepoy, el director y profesor EIB; en San Martín de Porres, el director y la coordinadora regional; en Nereco, el director; en Bocatoma, el director y jefe de UTP; en San Juan de la Costa, el profesor EIB, el educador tradicional representa solamente una mediación limitada entre comunidad y escuela pues principalmente basa sus acciones en traspasar información desde la escuela a la comunidad. En ocasiones, esto ni siquiera ocurre de esta forma.

No han entregado un calendario como empezando, ninguna información, tampoco sé el objetivo de la educadora tradicional, porque los apoderados saben que están enseñando pero no hay una explicación de qué, cómo empezaron, el fin, de repente pueden los apoderados dar algún aporte, habría que trabajar más con la gente, le están pasando las partes del cuerpo parece que les están pasando. (Apoderado, XV región).

El educador tradicional es un nexo acotado entre escuela y comunidad, pues se remite al traspaso de información desde la entidad educativa. En esta función, su rol tiene que ver en mayor medida con

ser un funcionario escolar que como integrante de una comunidad. Por esto, el educador tradicional no es preponderante como interlocutor cotidiano de la comunidad.

iv. Alta rotación

Un fenómeno que también ocurre, tal como con los docentes, es la rotación de educadores tradicionales. Esta situación, que priva a las autoridades ministeriales y a los funcionarios escolares de realizar trabajos sistemáticos con ellos en términos de capacitación. Esta situación se explicita en las escuelas de Putre, Colchane, Socaire y Ralco Lepoy, como se menciona para un de esos casos:

Ha habido varios cambios, o sea no es el mismo educador tradicional que se eligió el 2004 el que actualmente sigue, porque ahí ha habido conflictos de intereses. Lamentablemente en Colchane no hemos tenido la posibilidad de tener un solo educador tradicional, ha habido personas y después por otros problemas particulares no pudieron seguir en la comuna, después el otro tampoco tenía mucha llegada y así ha pasado en Colchane. (Coordinador, I región).

Las causas de este movimiento en el cargo son principalmente dos. En Putre y Ralco Lepoy se debe a malas evaluaciones por parte de la escuela y en los otros casos por la decisión de la comunidad. Otro factor que destaca, el sostenedor de Ralco Lepoy y el educador de Colchane es la baja remuneración para los educadores tradicionales.

f. Indefinición del rol del cuerpo docente

El diseño del Programa no asume una posición acerca de la función del cuerpo docente en su conjunto. La dinámica que se desprende de las acciones del PEIB-Orígenes es que alguno de los profesores del establecimiento focalizado debe aplicar las adecuaciones curriculares formuladas y desarrollar el proyecto anual. Así, en las escuelas de Bocatoma, San Juan de la Costa, Ralco Lepoy y Colchane, quienes desarrollan el trabajo en EIB son profesores específicos, junto con los educadores tradicionales.

Ahora como que se ha ido sectorizando lo que es la interculturalidad. Al principio esto para nosotros era transversal, pero ahora con los PPP tenemos una colega que está a cargo de eso, entonces ya es la profesora intercultural. (Profesor EIB, XIV región).

El resto de la planta docente no es partícipe de esto, produciendo una atomización de la labor. Esta perspectiva aleja a la implementación del Programa del ideal: la transversalidad de la EIB a todas las acciones de la escuela.

4. Conclusiones

Las debilidades identificadas por los actores involucrados en el Programa se vinculan en su totalidad con el diseño del éste. En las entrevistas, las deficiencias en la ejecución de los procedimientos propuestos siempre hacen referencia al modo en que se planteó dicha acción y no a debilidades propias de su implementación.

Cabe destacar dos aspectos evidenciados en este capítulo, primero, la gran cantidad de debilidades planteadas por los actores involucrados; segundo, que estas debilidades están presentes en todas las áreas del PEIB-Orígenes, a saber:

- I. Recursos de PEIB – Orígenes
 1. Recursos Pecuniarios
 - a. Insuficiencia de los montos asignados
 - b. Retraso en la entrega de los fondos
 - c. Engorroso método de ejecución
 2. Recursos educativos
- II. Fundamentos de PEIB-Orígenes
 1. Participación comunitaria
 - a. Indefinición de un canal viable de participación
 2. Implementación comunitaria
 - a. Débil asistencia técnica a los establecimientos
 - b. Retrasos en las actualizaciones por nivel de PPP
 - c. Falta de actualización de PPP
 3. Enseñanza de la lengua indígena
 - a. Ausencia de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las lenguas indígenas
 4. Escasa relevancia del PEIB-Orígenes en el MINEDUC
 - a. Inexistencia de indicadores de progreso en EIB
 - b. Gran preponderancia del SIMCE
- III. Roles clave en el PEIB-Orígenes
 1. Débil presencia del coordinador regional de EIB en las escuelas
 2. Insuficiente presencia del supervisor en las escuelas
 3. Indefinición del rol del sostenedor
 4. Debilidades de los profesores en EIB

- a. Competencias en EIB
- b. Alta Rotación
- 5. Rol del educador tradicional
 - a. Exigente perfil
 - b. Rol pedagógico
 - c. Rol mediador con la comunidad
 - d. Alta Rotación
- 6. Indefinición del rol del cuerpo docente

Cuadro N° 12: Síntesis de las principales debilidades de los establecimientos del estudio de casos, por dimensión

Escuela	Debilidades	Dimensiones		
		Recursos	Fundamentos	Roles Claves
Liceo Granaderos de Putre	Retraso entrega de fondo			
	Engoroso método de compras y rendición			
	Material educativo no pertinente			
	Poca participación comunitaria			
	Retraso actualización PPP			
	Ausencia de Indicadores EIB			
	Poco apoyo de sostenedor			
	Capacitaciones Docentes y ET			
	Exigente perfil ET			
Escuela de Colchane	Insuficiente rol mediador de ET			
	Insuficientes montos asignados			
	Retraso entrega de fondo			
	Engoroso método de compras y rendición			
	Material educativo no pertinente			
	Poca participación comunitaria			
	Ausencia de Indicadores EIB			
	Capacitaciones y ET			
	Rotación docente y ET			
Escuela Básica Talabre	Exigente perfil ET			
	Insuficiente rol mediador de ET			
	Material educativo no pertinente			
	Poca participación comunitaria			
	Retraso actualización PPP			
Escuela Básica San Bartolomé, Socaire	Poco apoyo de sostenedor			
	Capacitaciones docente y ET			
	Insuficiente rol mediador de ET			
	Material educativo no pertinente			
	Retraso actualización PPP			
Escuela Ralco Lepoy	Insuficiente presencia de supervisor			
	Poco apoyo del sostenedor			
	Capacitaciones docente y ET			
	Insuficientes montos asignados			
	Retraso entrega de fondo			
	Material educativo no pertinente			
	Poca participación comunitaria			
Asistencia técnica				
Retraso actualización PPP				
Preponderancia del SIMCE				

	Débil apoyo de coordinador regional			
	Insuficiente presencia de supervisor			
	Capacitaciones docente y ET			
	Rotación docente y ET			
	Insuficiente rol mediador de ET			
Escuela Particular San Martín de Porres	Insuficientes montos asignados			
	Retraso entrega de fondo			
	Poca participación comunitaria			
	Asistencia técnica			
	Preponderancia del SIMCE			
	Débil apoyo de coordinador regional			
	Insuficiente presencia de supervisor			
	Capacitaciones docente y ET			
Escuela Nereco	Insuficientes montos asignados			
	Poca participación comunitaria			
	Asistencia técnica			
	Retraso actualización PPP			
	Ausencia de Indicadores EIB			
	Preponderancia del SIMCE			
	Débil apoyo de coordinador regional			
	Insuficiente presencia de supervisor			
Escuela Particular San Juan de la Costa	Insuficiente rol mediador de ET			
	Insuficientes montos asignados			
	Retraso entrega de fondo			
	Material educativo no pertinente			
	Poca participación comunitaria			
	Asistencia técnica			
	Retraso actualización PPP			
	Débil apoyo de coordinador regional			
	Insuficiente presencia de supervisor			
Escuela Rural Bocatoma	Capacitaciones docente y ET			
	Insuficiente rol mediador de ET			
	Retraso entrega de fondo			
	Poca participación comunitaria			
	Asistencia técnica			
	Retraso actualización PPP			
	Preponderancia del SIMCE			
Débil apoyo de coordinador regional				
Insuficiente presencia de supervisor				
Insuficiente rol mediador de ET				

Leyenda	
Recursos	
Fundamentos	
Roles	

vii. MODO DE SINTESIS: ¿CUÁN AVANZADA ESTÁ LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEIB-ORIGENES EN LOS CASOS ESTUDIADOS?

Antes de caracterizar el estado de avance en la implementación del PEIB-Orígenes en los casos estudiados resulta importante apuntar que esta sección de la investigación se ha desarrollado considerando nueve escuelas que representan, a ojos de diversos funcionarios vinculados a la implementación del PEIB-Orígenes, ejemplos de buena implementación del Programa. Esto implica que los avances que aquí abordaremos distan de representar la situación de la media de las escuelas focalizadas.

Atendiendo esta consideración, revisaremos aquí el avance general de las escuelas en torno del PEIB-Orígenes, que resumiremos señalando que, a través de las dos fases del Programa, los establecimientos han completado una etapa de sensibilización respecto de las culturas de origen de sus alumnos y han ganado, principalmente, en instrumentos de gestión para la educación intercultural. Es decir, ha habido un avance que se concentra al interior de las escuelas: en la sensibilización de actores, en su percepción respecto de las culturas indígenas y en incorporación de la idea de que la educación intercultural compete al conjunto del quehacer escolar. Finalmente, destaca que al cabo de ocho años los establecimientos focalizados son capaces, también, de identificar sus propias falencias en la materia, y de revisar críticamente los contenidos del Programa.

Respecto de si estos avances se condicen con los objetivos y componentes del Programa, diremos que en general las escuelas han abordado las actividades (componentes) de manera correcta, cumpliendo con los requerimientos formales que contemplaba su diseño. Sin embargo, observamos que la instalación ya no del PEIB-Orígenes sino de la educación intercultural en un sentido más amplio requiere de un proceso extendido en el tiempo, en el que los avances son graduales y competen a actores de diversa índole: desde aquellos vinculados al diseño de políticas públicas hasta al modo en que escuela y comunidades indígenas se comprenden mutuamente.

1. Avances observados respecto de los componentes del PEIB-Orígenes

Presentamos aquí, de manera sintética, el grado de avance en la implementación del PEIB-Orígenes desde la perspectiva de su diseño formal, abordando cada uno de los componentes del Programa

a. Componentes que consideran participación de la comunidad.

La participación de la comunidad constituye un eje estructurante en la implementación de tres de los componentes del PEIB-Orígenes: adecuación del PEI, elaboración de PPP's e incorporación del

educador tradicional. Por lo tanto, abordaremos el grado de avance en su ejecución considerando este aspecto como clave analítica.

iii. Adecuación del Proyecto Educativo Institucional.

Cada una de las escuelas estudiadas ha adecuado su PEI a la educación intercultural. En la gran mayoría de los casos, esto se ha hecho a través de procesos participativos que incluyeron a las comunidades indígenas a que pertenecen sus alumnos, principalmente a los padres y apoderados. Al alero de la segunda fase del Programa, sólo una minoría de escuelas ha actualizado estos instrumentos. Si bien se han adecuado, no aparece claramente en los estudios de caso que estos instrumentos incidan en la interculturalización de la escuela ni en los patrones que éstas siguen en sus relaciones con la comunidad. En cuanto a lo primero, diremos que al parecer fueron operativos en una etapa inicial, operando como puntapié que propició en las instituciones una reflexión sobre la cultura de los alumnos, pero que han perdido su importancia con el paso del tiempo. Al cabo de los años, la adecuación parece obedecer a la necesidad de cumplir con un requisito formal ligado a la recepción de recursos. En cuanto a la participación de la comunidad en la adecuación del PEI, los estudios de caso señalan que no generó ni contó con más participación que aquella que ya había en las escuelas al inicio del Programa. Esto es, que no convocó mayores grados de participación, o nuevos actores vinculados a ella.

iv. Elaboración de planes y programas propios

Las escuelas han cumplido con contextualizar planes y programas propios, y estos han sido sancionados por MINEDUC. En algunos casos, han contextualizado subsectores propios del currículum nacional (comprensión del medio natural y/o lenguaje y comunicación) mientras que en otros han desarrollado nuevos subsectores especialmente dedicados a la educación intercultural (danza y música andina o lengua indígena). La elaboración de estos PPP corrió por cuenta de los docentes de cada establecimiento en algunas oportunidades, mientras que en otras fue delegada a profesionales curriculistas. No hemos encontrado casos en los que este proceso se haya desarrollado de manera participativa, incluyendo de manera activa a los padres y apoderados de los alumnos o a ellos mismos, tampoco a los educadores tradicionales de cada escuela.

Es importante destacar que los establecimientos resienten la tardanza con que se ha evaluado sus propuestas desde el nivel central (DEPROV's, SECREDOC's), que se opone a la premura que se les impone a ellos mismo en las fechas, a la vez que señalan sólo reciben aprobaciones o no aprobaciones, y no guías o acompañamientos para trabajarlos.

A diferencia de lo que ocurre con los PEI, que de acuerdo a lo observado no operacionalizan la educación intercultural en la escuela, todos los establecimientos realizan clases al alero de PPP's, instancias que junto con talleres patrimoniales concentran su quehacer en EIB. La necesidad de implementar estos subsectores de manera adecuada ha convocado, a su vez, una progresiva

incorporación a las escuelas de profesores con formación especializada en EIB, los que muchas veces se convierten en actores centrales en la implementación del Programa. En este mismo sentido, aquellos establecimientos que no cuentan con especialistas, resienten su falta.

v. Incorporación del educador tradicional

Cada una de las escuelas estudiadas ha incorporado un educador tradicional de cuya selección participan las comunidades indígenas que atiende. Tal como ocurre respecto de la adecuación del PEI, encontramos acá que este proceso tiende a movilizar a actores que ya participan activamente de la escuela (padres y apoderados) y no a las comunidades indígenas en un sentido más amplio (como grupo social) o a su dirigencia.

Como hemos visto en reiteradas secciones de este estudio, la inclusión del educador tradicional es el elemento de diseño del Programa que mayor valoración encuentra por parte de las comunidades escolares que participan del PEIB-Orígenes, ocurriendo incluso que entre las comunidades focalizadas tiende a identificarse la implementación del Programa con la figura del educador.

Sin embargo, el rol que corresponde desempeñar a los educadores una vez incorporados al Programa permanece indeterminado. Mientras algunos establecimientos les entregan horas pedagógicas, otros los relegan a talleres de JEC; en algunos trabajan de manera aislada, otros se preocupan de resaltar su presencia; en algunos se convierten en traductores de lengua indígena, en otros en docentes del idioma. Además del provecho desigual que los establecimientos están obteniendo, nos parece relevante destacar que en la perspectiva de las comunidades indígenas focalizadas, la inclusión de los educadores tradicionales en la escuela es simbólicamente, pero también en lo práctico, un reflejo del modo en que la cultura indígena se incorpora en las escuelas por lo que se debe otorgar máxima prioridad a su condición.

b. Implementación curricular

Remitimos aquí a la recepción y destino, en los establecimientos estudiados, de instrumentos destinados a la implementación curricular de la educación intercultural que fueron diseñados y elaborados a nivel central.

i. Asistencia Técnica para la implementación curricular, étnica y culturalmente pertinente de acuerdo a los estándares de calidad prescritos.

Con independencia de capacitaciones recibidas al inicio de la implementación del PEIB-Orígenes que ocurrieron de manera anual y han perdido periodicidad con los años, los establecimientos no han recibido asistencia técnica de manera permanente. Consultados respecto de este aspecto, identifican asistencia técnica con a la labor realizada por los supervisores en su trabajo normal, el que se avoca

a asegurar el cumplimiento de actividades y compromisos formales del Programa, sin ninguna transferencia específica en educación intercultural.

Ha sido posible identificar diversas críticas a los contenidos de estas capacitaciones. Principalmente, la dificultad de adecuar sus contenidos a realidades socioculturales diversas, el hecho de que se efectuaran las mismas a profesores y educadores tradicionales y de que se centraran en la enseñanza de la lengua indígena.

Hemos destacado en las secciones anteriores cómo los microcentros que agrupan docentes, cuando los hay, se constituyen en espacios que refuerzan sus capacidades en materia EIB. Sin embargo, éstos no se han generado al alero del PEIB-Orígenes.

ii. Uso y apropiación de nuevas tecnologías para la EIB.

Refiere al kit tecnológico consistente en computadores con conexión a internet y data show que recibieron todas las escuelas focalizadas por el PEIB-Orígenes durante la primera fase del Programa. Es posible señalar que, si bien estos instrumentos no han sido utilizados con fines que se vinculen estrictamente a la educación intercultural, se ha observado que mejoran las condiciones materiales de escuelas que, dadas sus condiciones socioeconómicas y grado de ruralidad, cuentan con recursos deficitarios, aportando en ellas a la calidad de la enseñanza.

En la perspectiva de los establecimientos focalizados, estos recursos constituyen el aporte material del Programa más identificado, y son altamente valorados y utilizados. Sin embargo, dado el alto nivel de uso que se da a los equipos, se extrañan recursos para su mantención y actualización, así como acceso a dineros que permitan repararlos. Conviene señalar que esta perspectiva no refiere únicamente a los equipos recibidos al alero del PEIB-Orígenes, sino al conjunto de los computadores que han recibido las escuelas, en el período que coincide con el de la implementación del Programa.

iii. Perfeccionamiento y desarrollo profesional docentes.

Más allá de las capacitaciones a que se ha hecho referencia más arriba, en ninguna de las escuelas focalizadas los profesionales han recibido perfeccionamiento en materia de educación intercultural.

c. Enseñanza de las lenguas indígenas.

i. Implementación del subsector de lengua indígena aprobado por el Consejo Superior de Educación.

Los establecimientos estudiados no han implementado el subsector de lengua indígena al alero del PEIB-Orígenes. Solamente en tres de los casos encontramos escuelas que han elaborado e implementan planes y programas propios orientados a la enseñanza de la lengua.

La implementación de este subsector comenzará recién en 2010, una vez finalizado el PEIB-Orígenes, comenzando por el NB1 de escuelas con alta concentración de población indígena.

i.1. Producción softwares de enseñanza de la lengua.

No fue posible detectar en las escuelas estudiadas mayor uso o valoración de estos implementos tecnológicos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua se centran en el aula, y principalmente en el trabajo de educadores tradicionales.

i.2. Producción de textos y material didáctico.

Los estudios de caso señalan que los establecimientos estudiados valoran el material didáctico y los textos de enseñanza recibidos. Sin embargo, no observamos que se haga mayor uso de los mismos. Fue posible detectar que respecto de estos instrumentos se extraña una mayor contextualización, adecuación a las realidades particulares de los establecimientos. En este sentido, los contenidos de planes y programas propios y el diseño de actividades que contemplan tienden a completar los contenidos y recursos que se utilizan en las clases de EIB.

Por otra parte, varias de las escuelas exhiben como producto de la implementación del Programa materiales didácticos destinados a la educación intercultural elaborados por ellas mismas, a través del trabajo conjunto de docentes, educadores tradicionales y, en algunas oportunidades, alumnos.

i.3. Perfeccionamiento en didáctica de la lengua para educadores tradicionales

No hemos encontrado acciones de perfeccionamiento destinadas exclusivamente a educadores tradicionales hablantes de la lengua indígena. La implementación de este componente se ha desarrollado a través de las capacitaciones generales del Programa, a las que hemos hecho referencia más arriba.

En el último año se han empezado a realizar capacitaciones para quienes ocuparán el cargo de *formadores* en el contexto de la implementación nacional del subsector de lengua indígena. Muchos de quienes ocuparán estos cargos se desempeñan en la actualidad como educadores tradicionales, por lo cual algunos de estos funcionarios del Programa han recibido capacitación. Sin embargo, estas no han tenido lugar al alero del PEIB-Orígenes, sino de la futura implementación del subsector.

Conviene destacar que algunos educadores han sido incorporados a estas capacitaciones aún cuando sus comunidades no hablan lengua indígena, como ocurre en el caso de las escuelas del pueblo atacameño.

Se observa que la ejecución de los componentes del Programa avanza de manera desigual: existe un mayor grado de desarrollo en cuanto a aquellos componentes que corresponde a los establecimientos ejecutar con mayor grado de autonomía (adecuación del PEI, elaboración de PPP's, incorporación del educador tradicional) y un menor grado de avance respecto de los elementos del PEIB-Orígenes que dependen de una acción de nivel central o regional (capacitaciones y asistencia

técnica, principalmente). Los establecimientos han avanzado en interculturalidad sin mayores grados de apoyo externo.

2. Estado de avance respecto de los Objetivos del PEIB-Orígenes: las escuelas han completado una etapa de sensibilización.

Nos detendremos aquí en el grado de avance de las escuelas en la consecución de los objetivos del Programa desde una perspectiva cualitativa.

El objetivo general del Programa es “Contextualizar el currículum -de los establecimientos educacionales con matrícula significativa de niños y niñas indígenas- en relación con la cultura y la lengua indígena, a partir de la adecuación de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de sus Planes y Programas”. Por contextualización curricular se entiende que en los establecimientos focalizados se han elaborado planes y programas propios que han sido presentados a la autoridad ministerial en el último trimestre escolar; y/o que han elaborado y se encuentran utilizando material didáctico para la EIB y lo han presentado en la última jornada territorial; y/o que han desarrollado planificación pedagógica y la ha presentado en jornada territorial. Hemos abordado cada uno de los puntos anteriores (adecuación del PEI, elaboración de PPP's, realización de jornadas territoriales, recepción y uso de material pedagógico) al momento de revisar los componentes del PEIB-Orígenes, por lo que no nos detendremos en ellos aquí nuevamente.

En una perspectiva más general en la segunda fase del Programa Orígenes se definió como propósito general del sector de educación “El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país, y el fortalecimiento de la identidad étnica de los pueblos indígenas, por lo que se implementará estrategias educativas y universales tendientes a promover el diálogo intercultural entre los distintos pueblos reconocidos por la ley indígena 19.253”.⁵ El PEIB-Orígenes debía, en particular, “Mejorar la calidad de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos”.

Abordaremos los resultados educativos del Programa en la sección siguiente, para concentrarnos aquí en una reflexión cualitativa que se enarbola en torno de los estudios de caso, y permite señalar que los establecimientos estudiados han completado una etapa de sensibilización respecto de la cultura de sus alumnos y han avanzado, desde la perspectiva de las comunidades escolares involucradas, en el fortalecimiento de la autoestima de sus estudiantes.

Entendemos por etapa de sensibilización el hecho de que al alero de dos fases de Programa en las escuelas se ha comprendido el sentido de la perspectiva intercultural en educación: validar la cultura indígena de los alumnos como soporte a considerar e incorporar en la enseñanza. Señas del

⁵ Reglamento Operativo, IIª Fase Programa Orígenes.

cumplimiento de esta etapa son la existencia de educadores (profesores y directores de los establecimientos fundamentalmente) sensibilizados ante la cultura de sus alumnos e interesados en desarrollar aprendizajes en el habla de lengua indígena. Así mismo, existen actores conscientes de la necesidad de fortalecer los lazos con la comunidad y abiertos a nutrir la escuela de saberes y tradicionales locales.

Todas las escuelas estudiadas han incorporado estas premisas, y las desarrollan en uno u otro ámbito de su quehacer escolar en una gama que va desde la realización de clases con PPP's hasta la promoción de actividades en las que se interactúa con la comunidad. Sin embargo, en el grupo estudiado destacan tres establecimientos (San Martín de Porres, Talabre y Nereco) respecto de las cuales podemos hablar de una *transversalización* del modelo educativo intercultural. Esto es, desarrollan e implementan cada uno de los componentes de manera integrada, logrando que cada aspecto potencie a los restantes, y además, generan actividades que van más allá de lo meramente propuesto. En Talabre destacan los juegos multigrado y la coordinación del microcentro docente; en San Martín, el encuentro intercultural mapuche, la prioridad que se da a las relaciones con la comunidad y la enseñanza de la lengua indígena; la escuela de Nereco destaca por el rol que cumple el educador tradicional y las expectativas que se han generado en la comunidad respecto de su quehacer.

A la concreción de esta etapa, se suma un segundo elemento que destaca en la interculturalización de la educación: en la gran mayoría de las escuelas los entrevistados destacan un incremento en la autoestima de los niños. En nuestra perspectiva, aún cuando el aumento en los alumnos de la seguridad en sí mismos no ha sido expresado directamente como un fortalecimiento de sus identidades étnicas, si puede constituir la antesala de un proceso de este tipo, en tanto este avance se origina en el reconocimiento y validación por parte de la institución escolar de su cultura familiar, proveyéndoles de herramientas para observar sus costumbres y modo de vida privado (en el ámbito doméstico) como un conjunto de prácticas vinculadas a una identidad cultural en sí, y no sólo en relación especular, de oposición o desmedro, con la cultura que transmite la escuela.

Evidentemente, los avances en estos dos ejes (sensibilización de las instituciones, autoestima de los estudiantes) no implican que el Programa se haya desarrollado libre de dificultades y debilidades. Sin redundar en detalles, que ya hemos abordado en la sección número vi, señalaremos que estos obstáculos se resumen en el hecho de que en los establecimientos la apertura a la cultura indígena en sus diversas manifestaciones (incorporación del educadores tradicional, contextualización curricular, fortalecimiento de los vínculos con la comunidad) es canalizado y traducido a la lógica de la cultura escolar: jornadas territoriales que devienen en reuniones de padres y apoderados, tradiciones y rituales que se homologan a la celebración de fiestas patrias, elementos culturales que se transmiten sin contexto, aislados de la lógica que soporta su significado. En el mismo sentido, el lugar de los educadores tradicionales en las escuelas permanece ambiguo; mientras que algunas no lo incorporan a las clases con PPP, relegándolo a talleres, en otras aún cuando se lo incluye, trabaja de manera aislada, con apoyo únicamente de aquellos docentes que trabajan de manera directa con

él. Las escuelas, diremos, han sabido potenciar y procesar mejor aquellos elementos que les es posible *traducir* a la lógica y lenguaje al que están acostumbradas.

3. Conclusiones

¿Qué es lo que, en definitiva, hace de los nueve casos estudiados ejemplos de buena práctica en la implementación del PEIB-Orígenes? Diremos, en primer lugar, que son escuelas que han completado una etapa de sensibilización ante las premisas de la EIB, y en las que el fortalecimiento de la autoestima de sus alumnos es un objetivo de interés. En ambos procesos, la implementación del Programa ha sido relevante.

Por otra parte, diremos que son escuelas autónomas. Ante la ausencia de asistencia técnica y las escasas capacitaciones, los establecimientos estudiados son capaces de avanzar en interculturalidad *ciñéndose* de capacidades que les son propias, y no el producto de la ejecución del PEIB-Orígenes. Son establecimientos en los que existen actores clave que motivan al conjunto de la comunidad escolar en torno de la educación intercultural.

En tercer lugar, la norma indica que el modelo del Programa funciona mejor en contextos donde la cultura indígena está viva: es experiencia cotidiana y práctica permanente de los alumnos. Hasta aquí, son los establecimientos los que, a través de una etapa de sensibilización, se han nutrido de elementos culturales presentes en las comunidades de origen de sus alumnos, por lo cual esta adecuación institucional es más rica y dinámica cuanto de más elementos culturales dispone.

IV. ANÁLISIS DE DATOS SECUNDARIOS Y APLICACIÓN INDICE DE INTERCULTURALIDAD

i. PRESENTACIÓN

En el marco de la caracterización en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en los establecimientos focalizados por el Programa Orígenes (PEIB-Orígenes), este reporte contempla tres componentes relevantes:

- i.) ANÁLISIS DE DATOS SECUNDARIOS. Se propone analizar la evolución de indicadores sobre características generales y de desempeño educativo de los establecimientos PEIB-Orígenes, y sus estudiantes, ampliando la visión inicial de la propuesta de resultados esperados del Programa, muy centrada en los indicadores de resultados vinculados al SIMCE, hacia otros indicadores complementarios, que posibiliten una descripción de la evolución de las características de estas escuelas. Se ha considerado la evolución de los indicadores en el período 2002-2006, pues refleja las condiciones previas a la intervención de la I Fase (datos del año 2002) y el año (2006) que finaliza la participación en la I Fase

Este análisis proporcionará una imagen panorámica del conjunto de establecimientos focalizados por el Programa PEIB-Orígenes, permitiendo conocer su evolución en el período indicado y su comparación con otro tipo de establecimientos. Se ha decidido comparar la evolución de las características de los establecimientos y sus estudiantes separándolos entre establecimientos que participaron en la Fase I y se mantuvieron en la Fase II (a partir del año 2007) del Programa (denominados establecimientos de “continuidad”), aquellos que participaron en la Fase I y no en la Fase II (“no continuidad”) y un tercer grupo, que corresponde a establecimientos subvencionados (municipales y particulares subvencionados) que no han participado en ninguna de las fases del Programa, pero que de acuerdo a antecedentes provenientes de encuestas complementarias al SIMCE se puede estimar que 30% o más de su matrícula de 4° básico corresponde a alumnos pertenecientes a un grupo étnico originario.

Es importante destacar que no se han contado con reportes oficiales que permitan determinar las causas que determinaron que algunos establecimientos fueran de continuidad o no continuidad, sin embargo, hemos podido identificar que algunas de las razones de esta diferencia fue la decisión de los propios sostenedores de concluir tempranamente la participación en el Programa, esta situación conlleva la necesidad de realizar todos los análisis por separado entre ambos grupos de establecimientos participantes en la Etapa I del Programa.

- ii.) POTENCIALES EFECTOS ASOCIADOS A LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA PEIB: Adicionalmente, para el análisis a nivel de escuela, o grupos de escuelas por unidad territorial, que participan en el PEIB, se realizarán análisis comparativos con datos secundarios a partir de escuelas o grupos de escuelas, con características relativamente similares, de tal forma de contemplar un grupo control para el análisis de los resultados. La selección del grupo control será identificado por medio de la metodología de matching propensity score⁶.

El uso de esta técnica supone recolectar información cuantitativa de todas las escuelas, lo cual implica identificar a los establecimientos participantes en el Programa con aquellas que más se les parecen (basado en un índice que se realiza a partir de las variables observables de las escuelas). De esta forma, el grupo a ser analizado es censal (las 79 escuelas) y el grupo control se constituye por aquellas escuelas, que no han participado en las Fases I ni II del Programa, y que presentan una mayor similitud en sus características observables según un análisis de los datos dentro de la base ampliada con fuentes de datos secundarias. De este modo, para el grupo control no trataremos de hacer una muestra aleatoria (con margen de error), sino que buscar una escuela tipo "clon", donde la principal diferencia que tiene con las participantes es, justamente no haber participado en el Programa. Esta metodología se replica en forma separada para aquellos establecimientos de Continuidad que los de No Continuidad.

El esfuerzo original fue realizar estimaciones para cinco variables de potenciales efectos del programa:

a) A nivel del estudiante:

1. Resultado SIMCE lenguaje 4º básico
2. Resultado SIMCE matemática 4º básico
3. Expectativas de los padres acerca del máximo nivel de escolaridad que podría alcanzar su hija(o)

b) A nivel del establecimiento:

1. Tasa de repitencia⁷ de estudiantes de 4º básico.
2. Expectativas de los profesores (4º básico) acerca del máximo nivel de escolaridad que podría alcanzar la mayoría de los estudiantes de su curso.

⁶ Rosenbaum y Rubin (1983) "The central role of the propensity score in observational studies for causal effects"

⁷ La tasa de deserción fue eliminada como indicador de resultado, pues en muchos casos el retiro de los estudiantes del establecimiento puede responder sólo al cambio de establecimiento por motivos de migración u otros.

Sin embargo, la calidad en la cobertura de los datos obtenidos de las diversas bases de datos secundarios disponibles permitió realizar sólo los análisis a nivel de estudiantes, y sólo para el subgrupo de estudiantes en establecimientos de continuidad. Se debe anticipar que estos análisis deben ser considerados como un antecedente general para este estudio, puesto que debido a que la mayor parte de las escuelas participantes del programa son de baja matrícula, los resultados de pruebas estandarizadas están sujetas a altos grados de sesgos en la estimación de sus variables de resultado escolar, ello por efectos transitorios que afectan considerablemente la calidad de estas estimaciones.

- iii.) ELABORACIÓN DE UN ÍNDICE DE PROGRESO EDUCATIVO INTERCULTURAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS PEIB-ORÍGENES. Se propone elaborar una propuesta preliminar de un índice que permita evaluar a los establecimientos PEIB-Orígenes, en términos de su avance hacia la producción de educación intercultural. Este índice clasificará a los establecimientos PEIB-Orígenes dentro de un conjunto de categorías de progreso, inicialmente, deficiente, regular y avanzado.

La construcción de este índice representa un aporte significativo a los fines del PEIB-Orígenes, ya que actualmente no es posible describir la situación de los establecimientos participantes en el Programa en relación con sus objetivos, debido a la inexistencia de indicadores pertinentes.

No obstante, dentro de este estudio el propuesto Índice no alcanzará a ser validado, debido a restricciones de recursos (i.e. inexistencia de línea de base, tiempo, información, entre otras). Por esta razón, se compromete el índice en versión preliminar. Este Índice podrá ser perfeccionado y validado con posterioridad, así como podría ser considerado como una variable relevante en futuras evaluaciones del PEIB.

ii. RESULTADOS

Tal como describimos anteriormente, los resultados de este estudio son principalmente tres, i) una descripción de las características de los establecimientos participantes en la Fase I; ii) la búsqueda de potenciales efectos debido a la participación en el Programa y iii) la elaboración de un Índice de Educación Intercultural, su estimación y el análisis de la existencia de diferencias significativas entre las escuelas participantes del Programa y un grupo de control elaborado en forma no experimental. A continuación se describen los principales resultados de estos tres componentes:

II.1) Descripción General de los Establecimientos Participantes en Fase I del Programa Orígenes-PEIB.

a) Bases de datos y definición de variables

Para describir las condiciones iniciales de los establecimientos, y sus estudiantes, que participaron del Programa en su Fase I se analizaron por separado los establecimientos de “continuidad” y los de “no continuidad”, incluyendo un tercer grupo de establecimientos, que serán de control, que no han participado en la Fase I ni en la Fase II, pero con un alto porcentaje de matrícula de estudiantes de grupos étnicos originarios, de tal forma de determinar la existencia de diferencias entre los participantes del Programa y aquellos relativamente similares, pero que no han participado de éste. Para determinar las condiciones iniciales de las escuelas y sus estudiantes se utilizaron diversos indicadores calculados con información del año 2002⁸.

A continuación se describen las principales variables estimadas en esta etapa descriptiva y su fuente original de información.

Tabla 1. Descripción de Variables

Variable	Descripción	Fuente de Información
<i>A Nivel del Estudiante/Familia</i>		
Puntaje SIMCE Lenguaje	Resultados individuales	SIMCE 4º básico
Puntaje SIMCE Matemática	Resultados individuales	SIMCE 4º básico
Género	Si el estudiante es hombre o mujer	SIMCE 4º básico
Pertenencia a alguna etnia	Si el estudiante pertenece a alguna etnia originaria	Encuesta de Padres complementaria SIMCE
Expectativas de educación futura de	Los padres indican el grado de	Encuesta de Padres

⁸ Para analizar la evolución de estas variables a través del tiempo se estimaron para el año 2006. El estudio también recolectó antecedentes para diversos años en el período 2002-2008, pero para obtener mayor claridad en los efectos del Programa se ha preferido sólo utilizar la información del período de implementación de la Fase I 2002-2006.

los padres	educación más alto que piensan que alcanzará su hija(o)	complementaria SIMCE
Educación de la Madre	Escolaridad máxima alcanzada por la madre del estudiante	Encuesta de Padres complementaria SIMCE
Educación del Padre (pareja de la madre)	Escolaridad máxima alcanzada por el padre/pareja de la madre al momento de la encuesta, del estudiante	Encuesta de Padres complementaria SIMCE
Ingreso del hogar	Ingresos mensuales del hogar en moneda 2006 (autoreportados)	Encuesta de Padres complementaria SIMCE
Ingreso per cápita del hogar	Ingresos totales del hogar dividido por el número de miembros del hogar	Encuesta de Padres complementaria SIMCE
Índice socioeconómico de la familia del estudiante	Índice a nivel nacional estimado por componentes principales en función de escolaridad de los padres e ingresos per cápita del hogar.	Estimación propia
<i>A Nivel del Colegio/Curso</i>		
Ruralidad	Colegio es urbano o rural	Directorio de establecimientos (MINEDUC)
Dependencia Institucional	Colegio es municipal o subvencionado particular	Directorio de establecimientos (MINEDUC)
Índice de Vulnerabilidad Escolar	Índice IVE estimado por JUNAEB	JUNAEB
Tasa de Repitencia en 4° básico	Porcentaje de estudiantes que no desertan y que reprueban 4° básico	Directorio de Rendimiento (MINEDUC)
No de cursos en 4° grado	Cantidad de cursos del grado en el establecimiento	Directorio de establecimientos (MINEDUC)
No de niños que rinden ambas pruebas del SIMCE	Número de estudiantes que rinden las pruebas de matemática y lenguaje en 4° básico	SIMCE 4° básico
Porcentaje de niños prioritarios	Porcentaje de niños entre Pre-K y 4° básico definidos como prioritarios por la ley de Subvención Escolar Preferencial	Base de datos SEP al 2009 (MINEDUC)
Matrícula Total	Número total de estudiantes matriculados en el establecimiento	Directorio de Establecimientos (MINEDUC)
Matrícula total de mujeres	Número de estudiantes mujeres matriculadas en el establecimiento	Directorio de Establecimientos (MINEDUC)
Matrícula de alumnos integrados	Número de alumnos integrados en 4° grado	Directorio de Establecimientos (MINEDUC)
No de cursos simples	Número de cursos simples de 4° grado en el colegio	Directorio de Establecimientos (MINEDUC)
No de cursos complejos	Número de cursos con estudiantes de diversos grados en el establecimiento	Directorio de Establecimientos (MINEDUC)
Establecimiento completo (tiene enseñanza básica y media)	El establecimiento imparte educación básica y educación media conjuntamente	Directorio de Establecimientos (MINEDUC)
Expectativas de profesores sobre la educación de sus alumnos	Nivel de escolaridad más alto que alcanzará la mayor parte de los estudiantes de su curso de 4° grado	Encuesta complementaria a docentes de SIMCE

Estos antecedentes son recolectados para los años 2002 y 2006.

b) Situación en 4º básico antes (año 2002) de la intervención del Programa (Fase I)

En la Tabla 2 se describe la situación para el año 2002 del promedio de los establecimientos participantes en la Fase I del Programa, separados entre establecimientos de Continuidad y No Continuidad, así como la descripción de los establecimientos que no participaron en Fase I ni Fase II del Programa, pero que tienen una matrícula de 30% o más de estudiantes indígenas.

Los resultados indican que los establecimientos que participaron en el Programa (Fase I) difieren considerablemente de los que no lo han hecho (entre los que cuentan con un importante porcentaje de población étnica entre su matrícula). Los participantes en el Programa son mayoritariamente rurales, mientras que los no participantes se distribuyen en forma similar entre zonas urbanas y rurales; los establecimientos participantes del Programa son más vulnerables en términos socioeconómicos, son de menor tamaño, poseen mayores porcentajes de matrícula de origen étnico y presentan peores resultados en lenguaje y matemática para 4º básico que sus contrapartes no participantes en el Programa. Sin embargo, las expectativas que tienen padres y profesores sobre el máximo nivel de escolaridad que alcanzarán sus hijos o estudiantes no difieren considerablemente.

Por otra parte, al comparar los establecimientos participantes en la Fase I, de acuerdo a su condición de continuidad y no continuidad, se puede apreciar que el promedio de las características observables presentan importantes diferencias: las escuelas de continuidad son menos vulnerables que las de no continuidad (tanto en ingresos del hogar, escolaridad de los padres como en el Índice de Vulnerabilidad Escolar y el Índice Socioeconómico; por otra parte, las escuelas de continuidad son mayoritariamente municipales (77,7%), mientras que las de no continuidad son mayoritariamente subvencionadas particulares. Adicionalmente, las escuelas de continuidad tienen una mayor matrícula que las de no continuidad (aunque es importante destacar que mayoritariamente también las escuelas de continuidad son pequeñas) y presentan padres y profesores con expectativas del futuro educacional de los estudiantes levemente más favorables que sus pares de no continuidad.

Respecto a los resultados SIMCE, los promedios a nivel de escuela para las pruebas de 4º grado del año 2002 favorecen a las escuelas de continuidad, en 15 puntos para matemática y 12 puntos en lenguaje, sobre sus pares de no continuidad. Es decir, las escuelas que participan en la FASE I y que no continúan se caracterizan por ser más vulnerables, de menores resultados, de menor matrícula y mayoritariamente subvencionadas particulares. A su vez, al revisar los resultados de la Tabla 3, las escuelas de no continuidad también se caracterizan por concentrarse en la región de La Araucanía (IX región), mientras que los de continuidad se distribuyen a lo largo de todas las regiones participantes del Programa.

Tabla 2. Análisis descriptivo de los establecimientos participantes en Fase I (continuidad y no continuidad) y establecimientos subvencionados (municipales y particulares subvencionados) con altos porcentajes de matrícula de origen étnico

Componente	Variable	Est. De Continuidad			Est. No Continuidad			Est. No Participantes (30% o más estudiantes de grupos originarios)		
		Nº Obs.	Media	Desv. Est.	Nº Obs.	Media	Desv. Est.	Nº Obs.	Media	Desv. Est.
Características de la escuela	% Ruralidad	79	91.14%	-	75	96.00%	-	727	56.12%	-
	% Dependencia Municipal	79	77.22%	-	75	33.33%	-	727	65.47%	-
	Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)	77	70.89	12.56	75	75.10	10.70	719	57.72	17.71
	% Repitencia establecimiento	79	8.24%	11.49%	74	7.69%	11.95%	705	7.10%	9.95%
	Nº de cursos en 4º básico	72	1.02	0.17	45	1.00	0	732	1.33	0.77
	Nº de alumnos que rinden ambas pruebas SIMCE	64	12.48	7.49	45	11.58	6.74	731	25.89	28.63
Características de los alumnos	Puntaje matemáticas	64	215.76	28.16	49	200.26	24.44	731	223.34	25.90
	Puntaje Lenguaje	64	216.42	30.65	49	204.68	23.22	732	229.53	25.46
	Género alumno (% Mujer)	64	45.00%	16.00%	49	0.47	15.10%	732	0.48	15.95%
	% Alumnos pertenecientes a etnias	58	82.79%	23.00%	46	79.21%	24.87%	732	54.18%	22.14%
Promedio a nivel de establecimiento de educación alcanzado por la madre	8 o menos años de escolaridad	61	77.42%	26.00%	49	81.32%	15.68%	719	66.93%	22.38%
	9-11 años	61	14.80%	20.00%	49	13.51%	15.44%	719	21.79%	16.05%
	12-13 años	61	4.11%	8.00%	49	3.44%	7.26%	719	7.16%	8.72%
	14-16 años	61	0.67%	2.00%	49	0.52%	2.56%	719	1.63%	5.05%
	17 o más años	61	0.28%	2.00%	49	0.00%	0.00%	719	0.11%	1.13%
Expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos	No alcanzarán Ed. Media Completa	62	23.27%	20.40%	49	27.02%	18.44%	720	18.42%	18.72%
	Alcanzarán Ed. Media	62	50.00%	24.13%	49	55.59%	21.87%	720	51.81%	19.28%
	Alcanzarán Ed. Superior	62	26.73%	24.99%	49	17.38%	21.76%	720	29.77%	20.14%
Variables socio-demográficas de los hogares	Índice socioeconómico	60	-0.97	0.67	49	-1.14	0.30	718	-0.86	0.44
	Ingreso del hogar (\$)	60	124099	107540	49	94.180	75.174	720	139.561	95.073
	Ingreso per cápita (\$)	60	25968	24297	49	16.397	12.003	720	29.568	24.981
	nº personas en el hogar	63	5.45	0.83	49	5.95	1.12	720	5.31	0.79
Características administrativas de la escuela	Matrícula Total	79	96.82	94.93	75	59.01	73.44	727	242.24	259.96
	Matrícula Total Mujeres	79	48.66	38.87	75	30.43	26.56	727	117.04	130.74
	Matrícula alumnos integrados	79	0.65	2.84	75	0.00	0.00	727	3.59	32.28
	Nº de cursos simples en total	79	3.11	3.5	75	1.64	2.38	727	7.21	7.46
	Cursos simples integrados	79	0	0	75	0	0	727	0.19	4.27
	Cursos complejos	79	2.33	2.13	75	1.81	1.19	727	1.47	1.96
	Establecimiento tiene Enseñanza básica y media	79	2.53%	0.16	75	1.33%	0.12	0	0.00%	0.00
Expectativas de	No alcanzarán Ed.	61	29.51%	-	43	30.23%	-	659	30.40%	-

profesores sobre la educación de sus alumnos	Media Completa									
	Alcanzarán Ed. Media	61	36.07%	-	43	39.53%	-	659	41.51%	-
	Alcanzarán Enseñanza Superior	61	34.43%	-	43	30.23%	-	659	28.09%	-

Tabla 3. Distribución espacial de las escuelas tratadas

Región	Continuidad		No continuidad	
	Nº Obs.	Porcentaje	Nº Obs.	Porcentaje
1ª Región	8	10.1%	1	1.30%
2ª Región	8	10.1%	-	-
8ª Región	12	15.2%	5	6.49%
9ª Región	27	34.2%	69	89.61%
10ª Región	24	30.4%	2	2.6%
Total	79	100.0%	77	100%

c) Evolución de las características de los establecimientos y sus estudiantes hacia fines del período de intervención de la Fase I (año 2006) respecto de sus condiciones iniciales.

El análisis descriptivo de la evolución 2002-2006 se realizará por separado para estudiantes y colegios participantes de la Fase I Continuidad, para luego realizar el mismo análisis de evolución intertemporal para los estudiantes y establecimientos participantes de la Fase I pero que no continuaron en la Fase II del Programa. Posteriormente se realizará un análisis de los estudiantes y establecimientos del país que presentan una matrícula de 30% o más de estudiantes indígenas para 4º básico, tanto para el año 2002 como para el 2006.

c.1) Grupo Estudiantes y Escuelas de Fase I de Continuidad

El grupo tratado de Continuidad corresponde a 79 escuelas. En la Tabla 4 se presentan las características de los alumnos que asistían a 4º básico de estos establecimientos. Se observa que respecto al desempeño en la prueba SIMCE, los puntajes mejoraron para lenguaje, pasando de obtener un promedio de 221 puntos en el año 2002 a los 235 que alcanzan al año 2006. Por el contrario los resultados en matemática bajaron levemente desde un promedio de 215 a 212 puntos en el mismo período.

Por otra parte, el criterio de elección de las escuelas para ingresar al programa incluye el porcentaje de alumnos indígenas, esto se corrobora en la estadística descriptiva donde observamos que al 2002 más del 82% pertenece a algún pueblo originario de Chile, al año 2006 llega a un 85%, esta variable cobra mucha importancia debido a que es principalmente a estos alumnos a quienes está orientado el Programa.

Sobre las expectativas de los padres respecto a la educación que alcanzarán sus hijos se observa que las expectativas sobre alcanzar la educación superior se han incrementado levemente, pasando desde un 31,6% en el 2002 a 34,9% en el 2006. El porcentaje de madres con educación media subió considerablemente en sólo 4 años, esto puede ser producto de que cada vez más se hace universal el acceso a los estudios de educación media.

Sobre la vulnerabilidad de los alumnos y la del establecimiento, se aprecia que las variables de ingreso del hogar e ingreso per cápita han mejorado durante el período observado y a la vez se ha reducido el número de personas en el hogar. Sin embargo, al analizar el promedio del índice socioeconómico, el cual fue construido a partir del ingreso per cápita y la educación de la madre de todos los estudiantes del país, se observa que este indicador se vuelve más precario entre el año 2002 al 2006, lo cual indica que a pesar que las condiciones de los estudiantes que asisten a las escuelas de continuidad mejoran en términos absolutos, lo hacen en menor medida que el promedio de los estudiantes del país, dando cuenta que estas escuelas se encuentran entre las más vulnerables de todo el país⁹.

⁹ Un indicador de esta vulnerabilidad es que cerca del 90% de los establecimientos de continuidad pertenecen al tramo de máxima concentración de estudiantes de prioritarios (60% o más) definido por la ley de subvención escolar preferencial.

Tabla 4. Promedio Características Estudiantes 4º Básico de Escuelas Fase I Continuidad

		2002		2006	
		Nº Obs.	Media	Nº Obs.	Media
	Puntaje Matemática	792	218.07	672	212.28
	Puntaje Lenguaje	810	221.66	669	235.12
	Género alumno	886	47.40%	698	50.29%
	% Alumnos pertenecientes a etnias	849	82.10%	572	85.49%
Expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos	No alcanzarán Ed. Media	612	22.39%	551	21.78%
	Alcanzarán Ed. Media	612	48.53%	551	43.38%
	Alcanzarán Ed. Superior	612	29.08%	551	34.85%
Educación de la madre	8 o menos años	577	75.74%	611	71.85%
	9-11 años	577	15.42%	611	11.13%
	12-13 años	577	5.55%	611	13.42%
	14-16 años	577	1.04%	611	1.15%
	17 o más años	577	0.35%	611	1.15%
Tramo de niños prioritarios	< 15%	940	0.74%	739	0.27%
	>= 15% y < 30%	940	4.04%	739	5.01%
	>= 30% y < 45%	940	3.62%	739	4.74%
	>= 45% y < 60%	940	5.32%	739	5.14%
	>= 60%	940	86.28%	739	84.84%
Variables socio-demográficas	Índice socioeconómico	528	-0.95	513	-1.24
	Ingreso per cápita (\$) 2006)	555	25.008	513	31.721
	Ingreso del hogar	570	110526	529	116824
	nº personas en el hogar	635	5.61	601	4.21

Descripción de variables a nivel de establecimiento: En la Tabla 5 se presentan los descriptivos a nivel de escuelas para aquellas de continuidad¹⁰. Las escuelas de continuidad son en su gran mayoría escuelas rurales y su dependencia es mayoritariamente Municipal (77,2%). El índice de

¹⁰ El número de observaciones para cada variable es diferente (fluctúa entre 61 y 79), lo cual se explica porque la base fue construida a partir de distintas fuentes, adicionalmente dentro del conjunto de variables que proviene del SIMCE, hay distintas tasas de respuesta en los cuestionarios de padres y profesores.

vulnerabilidad escolar (IVE) es construido por el Ministerio de Educación en una escala del 1 al 100, este índice presenta un leve aumento entre los períodos analizados y está en torno a los 71 puntos, con una desviación estándar de 11 a 12 puntos, comparando con el máximo puntaje la media que presentan los establecimientos de continuidad es bastante elevada y refleja un alto grado de vulnerabilidad escolar.

Por otra parte, la tasa de repitencia indica que entre los establecimientos de continuidad han mejorado entre el año 2002 y el año 2006, pasando desde un 8.34% a un 7.47% y reduciendo también la dispersión de dicha tasa entre las escuelas de continuidad. La mayoría de los establecimientos tienen 1 curso en el nivel de 4º básico. El número de alumnos que rinden el SIMCE por establecimiento es relativamente bajo, partiendo del hecho que sólo 64 escuelas cuentan con información de los puntajes SIMCE, al 2002 la media es 12.5 alumnos y disminuye a 10.3 alumnos en el 2006. Los puntajes en ambos sectores están en niveles muy bajos, al año 2002 bordean los 216 puntos, en el 2006 el puntaje en Lenguaje sube 13 puntos, a 229 y por el contrario, el puntaje en matemática baja en 13 puntos hasta los 203. A nivel de escuela las diferencias en puntaje se acentúan en el análisis, ahora la baja es de 13 puntos para matemática, en vez de 3 a nivel de estudiantes, de lo cual se puede inferir que los mejores puntajes eran para establecimientos relativamente más grandes, en términos de alumnos que rindieron la prueba, por lo cual ponderan más si observamos el dato a nivel de alumno. Una situación similar se puede apreciar con los resultados promedio para la prueba de lenguaje, donde a nivel de alumno el aumento de puntaje era menor, se infiere que los peores puntajes están en escuelas más pequeñas y son también los que más han aumentado. Como veremos más adelante en el grupo de No continuidad también experimentan un aumento considerable en el puntaje de lenguaje y reducción en el puntaje de matemática, pero a unos niveles levemente menores.

Respecto de la situación socioeconómica de promedio de los hogares y de la escuela, observamos que, en general, la situación empeora, a nivel de escuela se observa que el ingreso del hogar disminuye, aunque el ingreso per cápita aumenta, lo cual se explica por la reducción en el tamaño del hogar. La educación de la madre se mantiene en condiciones relativamente similares entre los dos años analizados.

Entre las características administrativas de las escuelas se observa que aumentó el número de cursos complejos y el número de alumnos integrados. Finalmente, la evolución de las expectativas de los profesores sobre el máximo nivel de escolaridad que alcanzarán sus alumnos de 4º básico se aprecia un incremento en los que piensan que la mayoría terminará la educación media, pero se reduce el porcentaje de profesores que espera que la mayoría alcance la educación superior.

Tabla 5. Promedio Características a nivel de Establecimiento en 4º Básico, Escuelas Fase I Continuidad

		2002			2006		
		Nº Obs.	Media	Desv. Est.	Nº Obs.	Media	Desv. Est.
Características de la escuela	% Ruralidad	79	91.14%	-	79	91.14%	-
	% Dependencia Municipal	79	77.22%	-	79	77.22%	-
	Índice de Vulnerabilidad Escolar	77	70.89	12.56	79	71.15	11.22
	% Repitencia establecimiento	79	8.24%	11.49%	79	7.47%	8.49%
	Nº de cursos en 4º básico	72	1.02	0.17	68	1.02	0.17
	Nº de alumnos que rinden ambas pruebas SIMCE	64	12.48	7.49	68	10.26	7.81
Características de los alumnos	Puntaje matemáticas	64	215.76	28.16	68	202.79	36.64
	Puntaje Lenguaje	64	216.42	30.65	66	229.46	28.14
	Género alumno (% Mujer)	64	45.00%	16.00%	68	46.00%	24.00%
	% Alumnos pertenecientes a etnias	58	82.79%	23.00%	65	87.65%	20.00%
Promedio a nivel de establecimiento de educación alcanzado por la madre	8 o menos años	61	77.42%	26.00%	65	74.36%	22.00%
	9-11 años	61	14.80%	20.00%	65	10.77%	15.00%
	12-13 años	61	4.11%	8.00%	65	10.58%	14.00%
	14-16 años	61	0.67%	2.00%	65	0.88%	4.00%
	17 o más años	61	0.28%	2.00%	65	1.55%	6.00%
Expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos	No alcanzarán Ed. Media	62	23.27%	20.40%	64	22.62%	23.32%
	Alcanzarán Ed. Media	62	50.00%	24.13%	64	45.46%	23.80%
	Alcanzarán Ed. Superior	62	26.73%	24.99%	64	31.92%	25.44%
Tramo de niños prioritarios al que pertenece el establecimiento	< 15%	-	-	-	78	1.28%	-
	>= 15% y < 30%	-	-	-	78	1.28%	-
	>= 30% y < 45%	-	-	-	78	3.85%	-
	>= 45% y < 60%	-	-	-	78	2.56%	-
	>= 60%	-	-	-	78	91.03%	-
Variables socio-demográficas de los hogares	Índice socioeconómico	60	-0.97	0.67	63	-1.31	0.46
	Ingreso del hogar (\$ del 2006)	60	124.099	107.540	64	107.365	60.441
	Ingreso per cápita (\$ del 2006)	60	25.968	24.297	63	28.762	19.570
	nº personas en el hogar	63	5.45	0.83	65	4.25	1.07
Características administrativas de la escuela	Matrícula Total	79	96.82	94.93	79	96.82	94.93
	Matrícula Total Mujeres	79	48.66	38.87	79	42	36.47
	Matrícula alumnos integrados	79	0.65	2.84	79	2.24	4.81
	Nº de cursos simples en total	79	3.11	3.5	79	3.01	3.21

	Cursos simples integrados	79	0	0	79	0	0
	Cursos complejos	79	2.33	2.13	79	4.32	2.86
	Establecimiento tiene Enseñanza básica y media	79	2.53%	0.16	79	2.53%	0.16
Expectativas de profesores sobre la educación de sus alumnos	No alcanzarán Ed. Media	61	29.51%	-	66	7.58%	-
	Alcanzarán Ed. Media	61	36.07%	-	66	66.67%	-
	Alcanzarán Enseñanza Superior	61	34.43%	-	66	24.24%	-

Finalmente se puede destacar que las escuelas de Fase I Continuidad son escuelas principalmente rurales, muy vulnerables (porcentaje de niños prioritarios, IVE, ingreso p/c), con bajos niveles de desempeño (puntaje SIMCE y repitencia) y que en el tiempo los hogares se han mantenido o deteriorado en su condición socioeconómica relativa, mientras que los puntajes en el SIMCE han mejorado para lenguaje y empeorado para matemática, al mismo tiempo que se ha reducido la tasa de repitencia escolar, y han mejorado levemente las expectativas futuras de padres y profesores.

c.2) Estudiantes y Escuelas Fase I No Continuidad

El grupo de establecimientos, y los estudiantes matriculados en éstas, de Fase I No Continuidad corresponde a las escuelas que participaron en el Programa pero no continuaron en la Etapa II. Al analizar sus características generales se puede concluir que sus estudiantes son aún más vulnerables que aquellos que asistieron a los establecimientos de Continuidad.

Los puntajes SIMCE de las escuelas de No Continuidad son levemente más bajos que los de Continuidad, aunque al analizar su evolución intertemporal se observa un patrón similar en alza de puntajes en lenguaje y baja en matemáticas que lo observado entre los estudiantes de los establecimientos de Continuidad. Por otra parte, el porcentaje de alumnos pertenecientes a pueblos originarios es mayor que entre las escuelas de Continuidad, también se observa que este porcentaje también ha aumentado en el tiempo, llegando a un 88% en el 2006.

Las expectativas de los padres sobre la educación de los hijos se concentran en que alcanzarán la educación media, pero evolucionan aumentando el porcentaje de los que creen que alcanzarán estudios superiores, pasando desde un 18,7% en el 2002 a un 26% en el 2006.

Con respecto al nivel socioeconómico y cultural vemos que es más precario que el de las escuelas de Continuidad, el índice socioeconómico disminuye en el tiempo al igual que en las escuelas de Continuidad. Adicionalmente, el ingreso per cápita y el ingreso del hogar son menores para este grupo de estudiantes que entre los del grupo de establecimientos de Continuidad. En conclusión, es posible apreciar que este grupo de estudiantes son algo más vulnerables que los que asisten a establecimientos de Continuidad

Tabla 6. Descripción de Variables de Estudiantes en Escuelas Fase I No Continuidad

Variables	Variables	2002		2006	
		Nº Obs.	Media	Nº Obs.	Media
Puntajes SIMCE y características de los alumnos	Específicas				
	Puntaje matemáticas	467	202.16	371	194.29
	Puntaje Lenguaje	469	206.69	369	219.10
	Género alumno	505	46.14%	371	44.20%
Expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos	% Alumnos pertenecientes a etnias	480	82.81%	360	88.89%
	No alcanzarán Ed. Media	391	24.30%	334	25.75%
	Alcanzarán Ed. Media	391	57.03%	334	47.90%
Educación de la madre	Alcanzarán Ed. Superior	391	18.67%	334	26.35%
	8 o menos años	366	78.42%	379	78.36%
	9-11 años	366	15.85%	379	8.97%
	12-13 años	366	3.83%	379	7.92%
	14-16 años	366	0.55%	379	1.85%
Tramo de niños prioritarios	17 o más años	366	0.00%	379	1.85%
	< 15%	488	0.00%	363	0.00%
	>= 15% y < 30%	488	0.00%	363	0.00%
	>= 30% y < 45%	488	1.43%	363	1.65%
	>= 45% y < 60%	488	1.43%	363	2.75%
Variables socio-demográficas	>= 60%	488	97.13%	363	95.59%
	Índice socioeconómico	305	-1.09	300	-1.36
	Ingreso per cápita	316	17591	300	30691
	Ingreso del hogar	326	94910	315	110476
	nº personas en el hogar	384	5.74	371	4.16

Descripción a Nivel de Establecimientos: Con respecto a los descriptivos a nivel de escuela, vemos que éstas son principalmente rurales, pero que, a diferencia de las escuelas de Continuidad, encontramos un menor porcentaje de escuelas que son de dependencia municipal.

Tabla 7. Descripción de Variables a Nivel de Escuelas, Establecimientos Fase I No Continuidad

		2002			2006		
		Nº Obs.	Media	Desv. Est.	Nº Obs.	Media	Desv. Est.
Características de la escuela	% Ruralidad	75	96.00%	-	75	96.00%	-
	% Dependencia Municipal	75	33.33%	-	75	33.33%	-

	Índice de Vulnerabilidad Escolar	75	75.10	10.70	75	74.86	7.97
	% Repitencia establecimiento	74	7.69%	11.95%	75	5.71%	8.49%
	N° de cursos en 4° básico	45	1.00	0	48	1.00	0
	N° de alumnos que rinden SIMCE	45	11.58	6.74	48	7.73	5.06
Características del alumno	Puntaje matemáticas	49	200.26	24.44	48	190.97	28.23
	Puntaje Lenguaje	49	204.68	23.22	48	214.23	27.02
	Género alumno (% Mujer)	49	0.47	15.10%	48	0.42	21.14%
	% Alumnos pertenecientes a etnias	46	79.21%	24.87%	47	91.98%	13.34%
Expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos	No alcanzarán Ed. Media	49	27.02%	18.44%	47	28.01%	25.11%
	Alcanzarán Ed. Media	49	55.59%	21.87%	47	46.47%	22.65%
	Alcanzarán Ed. Superior	49	17.38%	21.76%	47	25.52%	23.55%
Educación de la madre	8 o menos años	49	81.32%	15.68%	47	81.59%	16.36%
	9-11 años	49	13.51%	15.44%	47	7.25%	8.71%
	12-13 años	49	3.44%	7.26%	47	5.94%	9.11%
	14-16 años	49	0.52%	2.56%	47	2.17%	6.57%
	17 o más años	49	0.00%	0.00%	47	2.33%	9.97%
Tramo de niños prioritarios	< 15%	-	-	-	57	0.00%	-
	>= 15% y < 30%	-	-	-	57	0.00%	-
	>= 30% y < 45%	-	-	-	57	1.75%	-
	>= 45% y < 60%	-	-	-	57	3.51%	-
	>= 60%	-	-	-	57	94.74%	-
Variables socio-demográficas	Índice socioeconómico	49	-1.14	0.30	47	-1.44	0.45
	Ingreso per cápita	49	16397	12003	47	26353	28218
	Ingreso del hogar	49	94180	75174	47	97449	92675
	n° personas en el hogar	49	5.95	1.12	47	4.28	0.84
Características administrativas de la escuela	Matrícula Total	75	59.01	73.44	75	59.01	73.44
	Matrícula Total Mujeres	75	30.43	26.56	75	24.45	23.21
	Matrícula alumnos integrados	75	0.00	0.00	75	1.76	4.31
	N° de cursos simples en total	75	1.64	2.38	75	1.33	2.24
	Cursos simples integrados	75	0	0	75	0	0
	Cursos complejos	75	1.81	1.19	75	5.44	1.86
	Establecimiento tiene Enseñanza básica y media	75	1.33%	0.12	75	1.33%	0.12
Expectativas de los profesores sobre la educación de sus alumnos	No alcanzarán enseñanza media	43	30.23%	-	48	12.50%	-
	Enseñanza Media	43	39.53%	-	48	62.50%	-
	Enseñanza Superior	43	30.23%	-	48	25.00%	-

Por otra parte son escuelas muy pequeñas y que tienden a reducir su tamaño a través del tiempo, por ejemplo, en el 2002 el promedio de alumnos que participan en el SIMCE 4° básico es de 12, mientras que cuatro años después es de sólo 8. Adicionalmente, casi todas escuelas tienen 1 sólo curso por nivel en 4° básico.

La tasa de repitencia es un indicador de resultados educativos, el cual muestra una mejoría en el período, reduciendo su media y su dispersión. Por otra parte, el promedio de puntajes SIMCE en ambos sectores es muy bajo, sin embargo, el puntaje de lenguaje aumenta 10 puntos en el período y, por el contrario, el de matemática evoluciona negativamente otros 10 puntos, siendo bastante cercana su evolución al de los establecimientos de Continuidad.

Durante el período, las características de Nivel Socioeconómico evolucionan negativamente y a nivel de escuelas son más vulnerables que a nivel de alumno, esto indica que los establecimientos relativamente más grandes tienen condiciones relativamente mejores que aquellos de menor tamaño.

c.3) Características de Estudiantes y Establecimientos Subvencionados (4º básico) para establecimientos con 30% o más de estudiantes indígenas

Los individuos y establecimientos que reciben el tratamiento del programa PEIB son un subconjunto de un grupo mayor de escuelas que imparten educación con un alto porcentaje de estudiantes indígenas. Aquí seleccionamos también un subconjunto que corresponde a aquellos establecimientos subvencionados (privados y públicos) que tienen más de un 30% de sus alumnos¹¹ de 4º básico autodefinidos como indígenas y que no han participado ni en la Fase I ni Fase II del Programa.

La idea al presentar las características del presente grupo es caracterizar las diferencias que tienen los establecimientos tratados con respecto a un grupo de escuelas con una composición de estudiantes relativamente comparable.

De la Tabla 8 se observa que, al igual que ambos grupos anteriores, la evolución de los resultados SIMCE de matemática es decreciente entre 2002-2006, aunque en este grupo de control la caída es inferior que entre los estudiantes de los establecimientos participantes en la Fase I. Asimismo, la evolución en los resultados de la prueba de lenguaje presenta un leve incremento, el cual también es de menor magnitud que el observado entre las escuelas participantes de la Fase I.

Al comparar estos estudiantes respecto a los participantes de la Fase I se aprecia un mayor porcentaje de padres que espera que sus hijos alcancen educación superior. Asimismo, el nivel de educación de la madre muestra que un mayor porcentaje de ellas ha terminado la educación básica y consecuentemente un mayor porcentaje ha terminado la educación media, al mismo tiempo que ambos indicadores evolucionan positivamente a través del tiempo.

Tabla 8. Grupo Control de población étnica mayor o igual a un 30% por años

¹¹La estimación de este porcentaje es sobre la base de datos del SIMCE a nivel de 4º básico, para los años 2002 y 2006.

		2002		2006	
		Nº Obs.	Media	Nº Obs.	Media
Puntajes SIMCE y características de los alumnos	Puntaje matemáticas	18923	230.08	20110	228.18
	Puntaje Lenguaje	19018	235.60	19900	240.70
	Género alumno	21023	48.87%	20088	48.60%
	% Alumnos pertenecientes a etnias	19579	45.60%	16804	46.19%
Expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos	No alcanzarán Ed. Media	18165	11.71%	18457	12.06%
	Alcanzarán Ed. Media	18165	49.81%	18457	41.63%
	Alcanzarán Ed. Superior	18165	38.48%	18457	46.31%
Educación de la madre	8 o menos años	17546	55.72%	19659	50.89%
	9-11 años	17546	28.63%	19659	18.01%
	12-13 años	17546	10.97%	19659	23.16%
	14-16 años	17546	2.10%	19659	2.87%
	17 o más años	17546	0.09%	19659	1.74%
Tramo de niños prioritarios	< 15%	19467	0.46%	18456	0.52%
	>= 15% y < 30%	19467	2.18%	18456	2.43%
	>= 30% y < 45%	19467	18.41%	18456	17.95%
	>= 45% y < 60%	19467	31.15%	18456	30.76%
	>= 60%	19467	47.80%	18456	48.34%
Variables socio-demográficas	Índice socioeconómico	17102	-0.70	18244	-0.86
	Ingreso per cápita	17667	33299	18244	52871
	Ingreso del hogar	17922	141642	18703	163607
	nº personas en el hogar	18525	5.24	19542	3.97

Sobre las variables socioeconómicas, podemos indicar que este grupo tiene características sustancialmente más favorables que los estudiantes participantes de la Fase I. Por ejemplo, el porcentaje de escuelas tratadas que tiene más de un 60% de alumnos prioritarios era de más de un 80% en ambos grupos (Continuidad y No Continuidad), en cambio en el presente grupo, siendo de todas maneras alto, no alcanza a ser un 50%. Se observa que los hogares son más pequeños en ambos períodos observados, y que el ingreso per cápita al 2006 del grupo de Continuidad y de No Continuidad representa un 65% y un 46% del ingreso de este grupo de escuelas de población étnica mayor a un 30%, respectivamente. Es importante destacar que el índice socioeconómico también se deteriora en el tiempo, esto significa que la posición relativa socioeconómica de los grupos de escuelas analizados empeora, lo cual indica que es una característica generalizada el deterioro relativo de las condiciones socioeconómicas de las escuelas que concentran alta población indígena, respecto al promedio nacional.

Descripción a nivel de establecimientos: Los establecimientos tratados son claramente más vulnerables dentro de aquellos con un porcentaje considerable de alumnos pertenecientes a alguna

etnia, la vulnerabilidad se manifiesta tanto en resultados como en condiciones socioeconómicas y culturales.

La participación de la población rural aumenta en la muestra que se dispone para el 2006, el tipo de dependencia de estos establecimientos permanece estable alrededor de un 65%, mayor a los establecimientos de No Continuidad, pero menor a aquellos de Continuidad. De aquí se desprende que efectivamente los grupos de establecimientos de Continuidad y No Continuidad tienen características distintas y que detrás del abandono del Programa puede estar influyendo el tipo de dependencia institucional y su nivel de vulnerabilidad. Este grupo de control presenta establecimientos considerablemente más grandes que los tratados, sin embargo, igualmente son escuelas pequeñas, de baja matrícula, la cual continúa reduciéndose a través del tiempo. Las características socioeconómicas disminuyen como se observó a nivel de alumnos, las expectativas de los profesores son mejores que las escuelas participantes en la Fase I, alcanzado el año 2006 un 33% de profesores que esperan que la mayor parte de sus alumnos alcance la educación superior.

Estos antecedentes anticipan que las escuelas y estudiantes que han participado en la Fase I del Programa, en particular aquellos de escuelas de Continuidad, no presentan una evolución muy diferente de los establecimientos que no han participado en el Programa y cuentan con altos porcentajes de matrícula indígena, al menos al considerar la evolución de los resultados de los estudiantes de 4º básico.

Tabla 9. Grupo Control de población étnica mayor o igual a un 30% por años a nivel de escuela

		2002			2006		
		Nº Obs.	Media	Desv. Est.	Nº Obs.	Media	Desv. Est.
Características de la escuela	% Ruralidad	727	56.12%	-	1245	69.80%	-
	% Dependencia Municipal	727	65.47%	-	1245	65.86%	-
	Índice de Vulnerabilidad Escolar	719	57.72	17.71	1204	61.31	15.79
	% Repitencia establecimiento	705	7.10%	9.95%	1217	7.14%	13.53%
	Nº de cursos en 4º básico	732	1.33	0.77	1246	1.22	0.63
	Nº de alumnos que rinden SIMCE	731	25.89	28.63	1244	16.17	22.85
Características del alumno	Puntaje matemáticas	731	223.34	25.90	1244	220.61	34.68
	Puntaje Lenguaje	732	229.53	25.46	1244	239.13	29.81
	Género alumno (% Mujer)	732	0.48	15.95%	1244	0.48	24.37%
	% Alumnos pertenecientes a etnias	732	54.18%	22.14%	1249	60.60%	25.43%
Expectativas de los padres	No alcanzarán Ed. Media	720	18.42%	18.72%	1241	19.13%	23.91%

sobre la educación de sus hijos	Alcanzarán Ed. Media	720	51.81%	19.28%	1241	46.68%	27.52%
	Alcanzarán Ed. Superior	720	29.77%	20.14%	1241	34.19%	27.56%
Educación de la madre	8 o menos años	719	66.93%	22.38%	1249	67.52%	27.16%
	9-11 años	719	21.79%	16.05%	1249	13.50%	16.34%
	12-13 años	719	7.16%	8.72%	1249	13.90%	16.65%
	14-16 años	719	1.63%	5.05%	1249	1.52%	4.47%
	17 o más años	719	0.11%	1.13%	1249	1.48%	5.57%
Tramo de niños prioritarios	< 15%	636	0.47%	-	1078	1.11%	-
	>= 15% y < 30%	636	1.73%	-	1078	1.86%	-
	>= 30% y < 45%	636	10.53%	-	1078	9.09%	-
	>= 45% y < 60%	636	25.00%	-	1078	20.69%	-
	>= 60%	636	62.26%	-	1078	67.25%	-
Variables socio-demográficas	Índice socioeconómico	718	-0.86	0.44	1230	-1.19	0.56
	Ingreso per cápita	720	29568	24981	1230	37404	32983
	Ingreso del hogar	720	139561	95073	1235	129700	95494
	n° personas en el hogar	720	5.31	0.79	1248	4.01	0.94
Características administrativas de la escuela	Matrícula Total	727	242.24	259.96	1245	146.16	207.24
	Matrícula Total Mujeres	727	117.04	130.74	1245	69.86	102.65
	Matrícula alumnos integrados	727	3.59	32.28	1245	3.13	7.53
	N° de cursos simples en total	727	7.21	7.46	1245	4.61	6.23
	Cursos simples integrados	727	0.19	4.27	1245	0.00	0.00
	Cursos complejos	727	1.47	1.96	1245	3.57	2.84
	Establecimiento tiene Enseñanza básica y media	0	0.00%	0.00	0	0.00%	0.00
Expectativas de los profesores sobre la educación que alcanzarán sus alumnos	No alcanzarán enseñanza media	659	30.40%	-	1244	9.85%	-
	Enseñanza media	659	41.51%	-	1244	53.54%	-
	Enseñanza Superior	659	28.09%	-	1244	33.74%	-

II.2) Estimación de Potenciales Resultados Asociados a la Participación en el Programa Orígenes-PEIB.

a) Construyendo un Grupo Control a los Establecimientos Participantes en el Programa

a.1 Selección de Establecimientos para Evaluar algunos Resultados del PEIB

Con el fin de analizar el grado de instalación de la educación intercultural, así como la evolución de algunos resultados educacionales, a continuación se propone una metodología que permita realizar

una evaluación cuantitativa para los establecimientos participantes en el PEIB de la I fase¹². Dado que en la primera fase participaron 156 establecimientos, algunos de los cuales continuaron con apoyo del programa en la II fase, mientras que otros establecimientos –especialmente de la región de La Araucanía- no lo hicieron, se ha decidido analizar a ambos subgrupos de establecimientos de la fase I, seleccionando establecimientos relativamente similares –por medio de una metodología de matching- que sirvan de grupo de control, de tal forma de determinar si la evolución de algunos resultados educativos, así como de sus condiciones de interculturalidad, de los establecimientos participantes en el programa son diferentes a otros que no han recibido apoyo de éste.

a.2 Procedimiento del Matching

El siguiente matching se realiza con la finalidad de encontrar escuelas que puedan servir como controles para la comparación con las escuelas intervenidas por el programa PEIB Orígenes, esto en el marco de que se les aplicará una encuesta para profundizar el conocimiento acerca de la intervención.

La intervención del programa PEIB se realizó en 2 fases, la primera involucró 156 escuelas, de las cuales 79 continuaron a la Fase II, a éstas las llamaremos *escuelas de continuidad* y serán las de principal interés en esta evaluación. Por otro lado, las escuelas que no continuaron y hay datos disponible para el año 2002 son 77 y las llamaremos *escuelas de Fase 1 no continuidad* y serán consideradas para una evaluación más sistémica de la intervención del programa. Las estadísticas descriptivas indican que las características de estos grupos difieren a favor de las de continuidad, las cuales presentan un NSE mayor (año 2002), un puntaje SIMCE inicialmente mayor (año 2002), y variables de entorno familiar y escolar mejores (año 2002). Luego, si bien ambos grupos identificados recibieron tratamiento en la Fase 1, se presume que la intervención se manifestó de manera heterogénea en estos grupos. Por lo anterior, se procede a buscar controles para las escuelas de ambos grupos, teniendo la precaución de no seleccionar como control de las escuelas de continuidad las de la Fase 1, a aquellas que participaron de esta fase pero que no continuaron en la segunda.

Consideraciones para realizar el matching

Las escuelas consideradas para realizar el matching tienen como condición necesaria que sean escuelas municipales y subvencionadas particulares que impartan educación básica, que estén en operaciones entre el período 2002 y 2008 y que no sean parte de las nuevas escuelas incorporadas en la Fase II del PEIB. Por otra parte, la muestra de posibles escuelas elegibles como controles se

¹² Debido a que la II fase sólo se ha iniciado recientemente no es posible evaluar sus resultados.

restringe a aquellas que poseen un porcentaje mayor al 30% de alumnos que pertenecen a alguna etnia.

El programa se ha desarrollado en sólo cuatro regiones del país (de acuerdo a la definición de regiones del 2002), sin embargo, para 2008 algunas regiones se han subdividido, por lo cual el programa se aplica en 6 regiones), asimismo, la distribución de las etnias específicas en el territorio nacional no es aleatoria, sino que, por el contrario, cada región presenta habitantes de etnias específicas, debido a ello, se resalta la importancia de que el matching entre escuelas participantes de la Fase I del programa y sus controles se realice entre escuelas de la misma región, puesto que la intervención puede tener un efecto diferenciado de acuerdo al grupo étnico específico. Asimismo, se realizan agrupaciones de escuelas que tengan similar localización geográfica (rural o urbana) y tengan la misma dependencia administrativa (municipal o particular subvencionada). En resumen, el matching se realiza dentro de un subgrupo de establecimientos de educación básica que presente algunas condiciones demográficas, territoriales (étnicas) y administrativas idénticas. A continuación en el total especificado en el cuadro siguiente se observa la cantidad de *escuelas de continuidad* y *no continuidad* que hay en cada subgrupo.

Tabla 10. Escuelas de Continuidad dentro de cada subgrupo (no considera variable sobre matrícula de origen étnico).

	Establecimientos Totales			Establecimientos Continuidad Fase I			Establecimientos No Continuidad Fase I		
	Subv.Part.	Municipal	Total	Subv.Part.	Municipal	Total	Subv.Part.	Municipal	Total
Región Tarapacá (incluye Arica-Parinacota)									
Urbano	18	40	58	-	4	4	-	-	-
Rural	1	60	62	-	4	4	-	1	1
Total	19	101	120	-	8	8	-	1	1
Región de Antofagasta									
Urbano	7	33	40	-	2	2	-	-	-
Rural	-	12	12	-	6	6	-	-	-
Total	7	45	52	-	8	8	-	-	-
Región de Bio Bio									
Urbano	30	103	133	-	-	-	-	-	-
Rural	31	203	234	4	8	12	1	4	5
Total	61	306	367	4	8	12	1	4	5
Región de La Araucanía									
Urbano	85	95	180	-	-	-	2	2	4
Rural	351	382	733	8	19	27	48	17	65
Total	436	477	913	8	19	27	50	19	69
Región de Los Lagos (incluye Los Ríos)									
Urbano	39	109	148	-	1	1	-	-	-
Rural	178	538	716	5	18	23	1	1	2
Total	217	647	864	5	19	24	1	1	2
TODAS									
Urbano	179	380	559	0	7	7	2	2	4
Rural	561	1.195	1.756	17	55	72	50	23	73
Total	740	1.575	2.315	17	62	79	52	25	77

Los resultados dan cuenta que casi la totalidad de las escuelas de la Fase I que no continuaron corresponden a establecimientos de la región de La Araucanía y que de esta región sólo un 30% de los establecimientos que iniciaron la implementación del programa continuaron en la Fase II. Por

otra parte, la mayor parte de las escuelas de continuidad son municipales (78,5%), y las de no continuidad son subvencionadas particulares de la región de La Araucanía. Finalmente, las primeras tres columnas de la tabla previa dan cuenta que el número total de establecimientos que cumplen con similares condiciones de localización geográfica y dependencia parece adecuado para seleccionar escuelas de control para el estudio, sin embargo, estos antecedentes aún no corrigen por el porcentaje de matrícula de origen étnico, lo cual puede reducir considerablemente la disponibilidad de controles adecuados¹³.

Variables del matching

El matching que realizamos se hace en antecedentes observables, en este sentido, una fuente de información importante es el SIMCE que rinden los alumnos de dichas escuelas en 4° básico. Lamentablemente más del 90% de las escuelas intervenidas por el programa PEIB son de tipo rural, la mayoría de éstas presentan una baja matrícula, y a las que se le aplica el SIMCE no tienen un número suficiente de estudiantes que participan en el test que permita considerar los resultados de sus puntajes para comparaciones estadísticamente válidas, tanto para compararse con otros establecimientos como para analizar su evolución intertemporal¹⁴.

Tabla 11. Distribución de las Escuelas de Continuidad por área geográfica (Fase I)

Área	Obs.	Porcentaje
Urbana	7	8,9
Rural	72	91,1
Total	79	100,0

¹³ Lamentablemente de las 77 escuelas de No Continuidad, sólo 27 de sus directores contestaron la encuesta sobre antecedentes de su participación en el Programa, donde se les preguntó acerca de los motivos del abandono del Programa en la II Fase. Los motivos fueron muy diversos, entre los cuales se encuentra la dificultad para continuar con su implementación en el establecimiento, la decisión del sostenedor, no cumplían las condiciones de focalización del Programa, entre otras.

¹⁴ Diversos shocks transitorios a nivel de escuela pueden sesgar considerablemente las estimaciones de los efectos de intervenciones o programas de apoyo a las escuelas, el grado del sesgo está inversamente relacionada con el número de estudiantes que participan de las pruebas estandarizadas, ver Kane y Staiger (2002) y Chay, McEwan y Urquiola (2003). Esto hace inconveniente utilizar establecimientos con grupos pequeños de estudiantes rindiendo la prueba (menos de 15 ó 20), pues la evolución de dichos resultados estaría altamente sesgada.

Tabla 12. Distribución de las Escuelas de No Continuidad por área geográfica (Fase I)

Área	Obs.	Porcentaje
Urbana	4	5,2
Rural	73	94,8
Total	77	100,0

Por otra parte, varios establecimientos participantes en el PEIB no participaron en la aplicación de la prueba SIMCE, ello debido a su condición de ruralidad y de bajo tamaño de matrícula. Por ello se optó por subdividir en dos subgrupos a los establecimientos participantes y el matching de sus potenciales controles (**además de las restricciones de condiciones idénticas en urbano/rural, región y dependencia administrativa**), estos son:

- 1) Para aquellas escuelas que rinden SIMCE, y que poseen información sobre los cuestionarios complementarios a las familia SIMCE, se consideran este tipo de variables al realizar el matching, ya que aporta riqueza en la información y en los datos. Por otra parte, el puntaje SIMCE, ya sea de matemáticas o de lenguaje, no se utilizará para realizar el matching en los establecimientos donde menos de 20 estudiantes rinden la prueba en el 2002, ya que bajo estas circunstancias los puntajes presentan un gran componente de ruido o error. Las variables del SIMCE que fueron incluidas son:
 - a. Etnia (porcentaje de matrícula 4º básico de algún grupo étnico para 2005)¹⁵
 - b. Ingreso monetario promedio (2002)
 - c. Educación de la madre (2002)
 - d. Expectativas de los padres sobre el nivel de educación máxima que alcanzarán sus hijos (2002)
 - e. Expectativas de los profesores sobre los niveles educacionales que alcanzará la mayoría de sus estudiantes (2002)

Para todas las escuelas se incluyen variables a nivel de escuelas, provenientes de las bases de datos de matrícula y de rendimiento, ambas disponibles en la página web del MINEDUC, además se cuenta con información sobre el porcentaje de alumnos prioritarios (definición de la aplicación de la Subvención Escolar Preferencial) de la escuela como variable que aproxima el nivel socioeconómico de la misma.

¹⁵ No se contaba con esta información en cuestionarios a las familias (SIMCE) previo a esta fecha.

- 2) Finalmente, aquellas escuelas que no rindieron SIMCE, o no tienen información completa para los cuestionarios SIMCE, se realiza el matching utilizando sólo las variables que caracterizan a la escuela, las cuales son:
- Escuela tiene educación media (2002)
 - Matrícula total del establecimiento (2002)
 - ¿Tiene cursos combinados? (2002)
 - ¿Tiene cursos integrados? (2002)
 - Tasa de repitencia (2002)
 - Porcentaje de alumnos prioritarios (2009)

No fue posible utilizar preguntas relativas al porcentaje específico de estudiantes provenientes de algún grupo étnico pues esta información proviene de las encuestas complementarias SIMCE que se aplican a las familias. Sin embargo, se asume que las escuelas tratadas poseen un alto porcentaje de estudiantes de algún grupo originario, mientras que las escuelas seleccionadas como controles están dentro del grupo de escuelas que poseen 30% o más de matrícula de origen étnico.

a.3 Técnica del matching

Se realiza un matching por la técnica del vecino más cercano con el comando NNMATCH programado en STATA¹⁶ con las variables observables anteriormente mencionadas. Se especifican 2 controles por observación tratada. El 1^{er} control escogido corresponde a aquel que minimiza la distancia modular estimada por el programa, y el 2^o es el que le sigue.

a.4 Distribución de Escuelas Tratadas y Escuelas Control Escuelas de Continuidad

De las 79 escuelas de Continuidad se pudo identificar controles para 76 de ellas: en 55 casos se identificó el primer control con información del establecimiento y de las bases SIMCE de 4^o básico del 2002, situación que se repite para la identificación de la mayoría de los establecimientos que sirven como 2^o control (54 casos), el resto de los controles fueron seleccionados con un proceso de matching sólo basado en información a nivel de escuela (sin antecedentes provenientes de las pruebas y cuestionarios complementarios SIMCE).

Tabla 13. Distribución de Establecimientos Tratados (Continuidad) con Establecimientos de Control (por estrategia de Matching para seleccionar controles)

¹⁶ Abadie, Drukker, Lebb, Imbens (2004). "Implementing matching estimators for average treatment effects in Stata".

Variabes en el matching	Control 1	Control 2	Total
A nivel de escuelas y SIMCE	55	54	109
A nivel de Escuelas	21	21	42
Obligando características (selección del investigador)	0	0	0
Total	76	75	151

Escuelas de No Continuidad

Para las 76 escuelas de No Continuidad se pudo obtener controles para 70 de ellas, en 61 casos se obtuvo 2 controles por cada establecimiento participante en la Fase I del PEIB. Considerando los 70 establecimientos con al menos 1 establecimiento de control, en 36 de ellos se pudo hacer un matching considerando información del SIMCE y de las escuelas, mientras que en 30 casos se pudo vincular información sólo proveniente del establecimiento, en otros 4 casos sólo fue posible seleccionar por el investigador el establecimiento de control, ello debido a que información relativa a las variables a nivel de establecimiento sólo fueron resueltas parcialmente.

Tabla 14. Distribución de Establecimientos Tratados (No Continuidad) con Establecimientos de Control (por estrategia de Matching para seleccionar controles)

Variabes en el matching	Control 1	Control 2	Total
A nivel de escuelas y SIMCE	36	29	65
A nivel de Escuelas	30	29	59
Obligando características (selección del investigador)	4	3	7
Total	70	61	131

La mayor parte de las características de las escuelas de Fase I Continuidad y sus respectivos controles al año 2002, ver Tabla 15, son bastante similares, sin embargo, las escuelas de control presentan una tasa de repitencia levemente superior a la de las escuelas Fase I Continuidad, aunque un menor grado de vulnerabilidad respecto de estas últimas. Finalmente, una diferencia significativa entre los tipos de establecimientos se presenta en la tasa de estudiantes de origen étnico, donde esta variable es 15 puntos más alta entre los establecimientos de Fase I Continuidad que entre los establecimientos que se identificaron como control. También se identifica una diferencia significativa en los promedios de puntajes SIMCE, pero sólo de lenguaje, a favor de las escuelas control.

Se debe recordar que el procedimiento de búsqueda de controles ha puesto como condiciones obligatorias que los controles cuenten con idéntica dependencia institucional, ubicación geográfica, región y comuna, puesto que ello nos permitía reducir la heterogeneidad no observada asociada a

estas variables, como también nos permitía reducir el riesgo de las características étnicas de los estudiantes que asistían a los colegios tratados y controles.

Tabla 15. Descripción de características observables entre escuelas Participantes en Fase I Continuidad y Controles (año 2002) por Matching Propensity Score a nivel de escuela

	Tratados			Controles		
	N	Media	Desv. Est.	N	Media	Desv. Est.
% Ruralidad	63	11.1%	-	61	4.9%	-
% Dependencia Municipal	63	73.0%	-	61	73.8%	-
Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)	62	71.62	12.55	61	68.32*	14.93
% Repitencia establecimiento	63	9.1%	11.9%	61	12.0%*	20.8%
Nº de cursos en 4º básico	60	1.02	0.13	61	1.08	0.33
Nº de alumnos que rinden SIMCE	60	15.14	7.83	60	15.26	10.10
% Alumnos pertenecientes a alguna etnia	55	87.6%	19.9%	60	72.6%**	24.2%
Expectativas de los padres sobre el logro de sus hijos						
Enseñanza Media	60	73.8%	25.5%	60	75.8%	20.9%
Enseñanza Superior	60	26.2%	25.5%	60	24.2%	20.9%
Puntaje SIMCE Matemáticas	63	216.27	28.25	61	222.05	26.36
Puntaje SIMCE Lenguaje	63	217.53	30.91	61	227.43**	25.90
Matrícula Total	63	121.27	76.34	61	130.77	138.65
Matrícula Total Mujeres	63	57.89	38.26	61	61.57	67.15
Matrícula alumnos integrados	63	0.79	3.16	61	1.52	3.85
Nº de cursos simples en total	63	3.71	3.55	61	3.79	4.46
Cursos simples integrados	63	0.00	0.00	61	0.00	0.00
Cursos complejos	63	2.16	2.07	61	2.13	1.88
Establecimiento tiene Enseñanza básica y media	63	3.17%	-	61	0.00	-
Expectativas de los Profesores sobre el logro de los alumnos						
Enseñanza Media	59	66.1%	-	61	74.8%	-
Enseñanza Superior	59	33.9%	-	61	25.2%	-

*Diferencia de medias es estadísticamente significativa a <0.10; ** diferencia de medias es estadísticamente significativa a<0.05 y *** diferencia de medias es estadísticamente significativa a <0.01.

Observación: sólo se han considerado los casos de establecimientos participantes de Fase 1 Continuidad y sus controles, cuando éstos cuentan con información de la encuesta complementaria de padres aplicada con la prueba SIMCE 4° básico.

b) Estimación de Potenciales Efectos del Programa

b.1) Potenciales Resultados a ser Evaluados

Los resultados más relevantes a ser evaluados con datos secundarios y que eran de interés en el diseño de la Fase I del Programa correspondían al incremento en los resultados SIMCE a nivel individual para lenguaje y matemáticas, dada la cobertura del Programa sólo en escuelas básicas y de baja matrícula, estas mediciones debiesen ser realizadas sólo para 4° básico. Un efecto esperado complementario es el incremento en las expectativas que tengan los padres sobre el nivel de escolaridad que sus hijos podrían alcanzar en el futuro, puesto que un Programa orientado a mejorar los resultados escolares debiese generar directa e indirectamente efectos positivos sobre esta variable.

En forma complementaria, es posible esperar que existan algunos resultados a nivel del establecimiento, especialmente en el incremento de expectativas de los docentes sobre sus estudiantes y sobre indicadores de eficiencia interna de la escuela (donde el más relevante es la tasa de repitencia escolar).

b.2) Metodología

La estimación de la relación entre mejoramiento de resultados y participación en el Programa siguió una estrategia de diferencia-diferencia con un grupo control identificado a partir de escuelas no participantes del Programa con observables relativamente similares a las escuelas participantes en la Fase I Continuidad, en base a la estrategia de *Matching Propensity Score* descrita previamente.

La especificación general es descrita como:

$$(1) Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 PEIB_{ij} + \beta_2 POST_{ij} + \beta_3 PEIB_{ij} * POST_{ij} + (\varepsilon_{ij} + \nu_j)$$

Donde Y_{ij} corresponde a la variable de resultados educativos o escolares que podrían haber sido afectados por la participación en el Programa sobre el estudiante i en el establecimiento j , PEIB se refiere a que el estudiante asiste a un establecimiento que cuenta con el Programa, POST se refiere al año 2006 –es decir, el año donde el Programa está en aplicación-, β_3 corresponde al coeficiente del efecto de haber participado en el Programa, mientras que el componente de error es compuesto, dado que además del error a nivel individual existe un error compartido entre los estudiantes que asisten al mismo establecimiento, lo cual debe ser considerado para la estimación de residuos robustos.

En términos de incorporar un análisis de sensibilidad se incluyen controles a nivel del establecimiento (X_j) y de los estudiantes participantes del Programa y del grupo control (Z_{ij}), así como la interacción de ambos tipos de controles:

$$(2) Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 PEIB_{ij} + \beta_2 POST_{ij} + \beta_3 PEIB_{ij} * POST_{ij} + \beta_4 X_j + (\varepsilon_{ij} + \nu_j)$$

$$(3) Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 PEIB_{ij} + \beta_2 POST_{ij} + \beta_3 PEIB_{ij} * POST_{ij} + \beta_5 Z_{ij} + (\varepsilon_{ij} + \nu_j)$$

$$(4) Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 PEIB_{ij} + \beta_2 POST_{ij} + \beta_3 PEIB_{ij} * POST_{ij} + \beta_4 X_j + \beta_5 Z_{ij} + (\varepsilon_{ij} + \nu_j)$$

b.3) Muestra

Dado que las bases de datos para estimar los efectos esperados del Programa a nivel individual y de Escuela provienen principalmente de las pruebas SIMCE y de las encuestas complementarias a las familias y profesores, es necesario determinar el número de establecimientos que cuentan con estos antecedentes, tanto para el año 2002 como para el año 2006, implicando que la inexistencia de estos antecedentes conlleva la sistemática reducción del tamaño muestral para la evaluación del Programa

La Tabla 16 da cuenta de la reducción de la potencial muestra (máximo 79) de establecimientos, y estudiantes, participantes de la Fase I Continuidad y sus respectivas escuelas de control. La principal fuente de reducción de datos en ambos casos, Continuidad y No continuidad, es cuando restringimos las observaciones a usar aquellas que cuentan con más de 5 observaciones válidas incluyendo variables relevantes del cuestionario de padres. Esta mínima restricción, la cual debiese ser más exigente, por ejemplo sólo considerar en la muestra todas las escuelas con 20 o más observaciones en cada año –situación que conlleva la pérdida de casi todas las observaciones de la muestra inicial- la hemos impuesto para reducir el alto riesgo de errores en las estimaciones.

Al analizar los establecimientos de Continuidad, se observa que de las 48 escuelas que contaban con datos válidos antes y después, sólo 25 tienen observaciones válidas suficientes de resultados y de los cuestionarios de padres. La reducción por incluir variables de profesores es sólo 1 escuela adicional, por lo que contamos con 24 escuelas con todos los datos, finalmente al realizar el matching con las escuelas de control, se obtienen sólo 17 pares de escuelas para evaluar el Programa, lo cual es un número muy reducido para obtener conclusiones robustas. Sin embargo, como antecedente de este reporte se realizarán estimaciones, aunque sólo a nivel de los estudiantes individuales de estos establecimientos, para las variables de puntajes SIMCE y expectativas de los padres sobre educación futura de los hijos.

En el caso de las escuelas de No Continuidad, la reducción que ocurre al restringir a que las escuelas tengan 5 o más observaciones en ambos periodos es mayor que en el caso de no continuidad, esto puede ser debido a que, como vimos, son escuelas más pequeñas, dejando a este

grupo con 37 escuelas de un total de 75. Al incluir las variables de padres quedan apenas 9 escuelas con observaciones válidas en ambos períodos lo que baja a 8 con características de los docentes, finalmente los que cuentan con un control con observaciones válidas y todas las características anteriores son sólo 4 escuelas, lo cual impide la realización de cualquier análisis del Programa.

Tabla 16. Reducción de la muestra de estudiantes y escuelas para la evaluación del Programa

Escuelas de Continuidad	Alumnos			Escuelas		
	Año			Año		
Fuente de reducción	2002	2006	Ambos años	2002	2006	Ambos años
Todas	952	715	1667	78	78	78
Nº obs. > 5	921	668	1589	59	52	48
Nº obs. >5 en ambos años	803	642	1445	48	48	48
Nº obs. válidas >5 , incluyendo variables del cuestionario padres	326	355	681	34	33	25
Nº obs. válidas >5, incluyendo cuestionario de padres en ambos años	249	301	550	25	25	25
Nº obs. válidas >5, incluyendo variables del cuestionario de profesores y padres	308	355	663	32	33	24
Nº obs. válidas >5, incluyendo variables del cuestionario de profesores y padres en ambos años	236	279	515	24	24	24
Tienen controles con obs. válidas en ambos años	156	226	382	17	17	17

b.4) Resultados

Dado los antecedentes previos, es casi imposible estimar los resultados propuestos en el apartado b.1), sin embargo, se realizan algunas estimaciones a nivel individual para los estudiantes que asisten a las escuelas de Continuidad. Sin embargo, estas estimaciones sólo deben ser consideradas como de contexto, dada la precariedad de los antecedentes y características estructurales de las escuelas participantes en el Programa (escuelas de baja matrícula, sujetas a una alta volatilidad en sus resultados escolares promedio anuales).

Efectos sobre resultados SIMCE: Al analizar el efecto sobre los puntajes de matemáticas se puede concluir que el efecto del Programa no es distinto de cero, aunque es importante destacar que entre mayor concentración de estudiantes indígenas existen en un establecimiento menor es el resultado individual, generando un potencial efecto par negativo para todos los estudiantes del curso. Por otra parte, las expectativas positivas de profesores y padres posibilitan mejores resultados de los

estudiantes, aunque es importante resaltar que esta asociación puede estar sobreestimada debido a su carácter endógeno.

Al evaluar los resultados sobre lenguaje se puede apreciar que el Programa también tiene un efecto nulo, nuevamente las altas expectativas de padres y profesores mejoran las oportunidades de los estudiantes, así como una mayor escolaridad de los padres y de sus ingresos familiares.

Tabla 17. Efectos Estimados de la Participación en Programa

VARIABLES	SIMCE Matemáticas				SIMCE Lenguaje			
	(a)	(b)	(c)	(d)	(a)	(b)	(c)	(d)
Dummy Período	3.02 (6.37)	-2.39 (6.41)	7.49 (5.19)	3.82 (5.34)	9.42** (3.57)	4.07 (3.64)	10.88*** (3.75)	6.56* (3.49)
Dummy Tratamiento	2.77 (9.37)	11.00 (9.07)	9.47 (10.35)	10.58 (10.00)	-3.84 (8.43)	1.38 (7.86)	1.30 (7.51)	0.56 (7.42)
Interacción de las dummies	-14.39 (9.85)	-12.14 (9.77)	-13.49 (9.19)	-12.63 (9.48)	-2.47 (7.83)	0.13 (7.60)	0.34 (6.76)	2.11 (6.87)
Zona rural (rural=1)			-8.99 (15.92)	-10.34 (16.17)			-14.79 (10.39)	-19.51* (11.07)
Índice de vulnerabilidad escolar			-0.40 (0.32)	-0.15 (0.31)			-0.58** (0.28)	-0.41 (0.26)
Nº alumnos del curso			-1.89*** (0.61)	-1.87*** (0.56)			-1.27** (0.53)	-1.28** (0.48)
Matrícula Total			0.17** (0.07)	0.16** (0.07)			0.07 (0.06)	0.08 (0.06)
% Matrícula total de mujer			-0.04 (0.03)	-0.06 (0.03)			-0.02 (0.02)	-0.06** (0.02)
% Matrícula total de alumnos integrados			-1.45** (0.60)	-1.54** (0.59)			-0.77 (0.51)	-0.87* (0.51)
Nº cursos simple total			-3.34 (2.76)	-2.64 (2.74)			-0.79 (2.35)	-0.11 (2.33)
¿Hay cursos complejos?			-13.21*** (3.47)	-12.33*** (3.36)			-7.11** (3.22)	-6.11* (3.19)
¿Espera el profesor que el alumno logre estudios superiores?			5.24 (8.65)	3.41 (9.03)			8.56 (6.17)	8.40 (6.35)
% Alumnas mujeres		-1.60 (3.72)		-2.33 (3.66)		10.09*** (3.24)		10.32*** (3.19)
% Alumnos pertenecientes a alguna etnia		-19.98** (8.06)		-15.96** (6.86)		-9.07 (7.51)		-6.63 (6.18)
¿Espera el padre que el alumno logre estudios superiores?		9.64** (4.06)		7.36** (3.53)		8.80** (3.84)		8.19** (3.52)

Nivel de educación de la madre sobre no tener educación básica								
Media Incompleta (Entre 9 y 11 años de esc.)		-3.40 (5.10)		-2.53 (5.05)		0.72 (3.86)		2.15 (3.53)
Media completa (Entre 12 y 13 años de esc.)		7.14 (6.04)		5.49 (5.47)		4.69 (5.44)		4.53 (4.70)
Ed. Técnica superior (Entre 14 y 16 años de esc.)		9.06 (7.90)		8.94 (8.31)		14.21* (8.23)		15.49* (8.16)
Ed. Universitaria (17 ó más años de esc.)		3.52 (16.95)		6.54 (17.18)		9.86 (26.68)		14.05 (27.29)
Ingreso per cápita		0.00*** (0.00)		0.00*** (0.00)		0.00*** (0.00)		0.00*** (0.00)
Constante	238.62*** (4.96)	241.21*** (7.86)	306.77*** (35.81)	296.95*** (32.59)	240.68*** (4.33)	229.93*** (6.59)	302.49*** (28.95)	282.72*** (24.84)
Observaciones	1039	1039	1039	1039	1039	1039	1039	1039
R ²	0.007	0.073	0.114	0.147	0.009	0.083	0.075	0.129
Robust standard errors in parentheses								
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1								

Efectos sobre las expectativas educacionales futuras de los padres sobre sus hijos (los hijos alcanzan hasta la educación superior): El efecto del Programa indica un efecto nulo sobre este indicador. Los resultados de la estimación son consistentes con una asociación positiva de mejores condiciones socioeconómicas de las familias con una mejor expectativa del futuro educacional de los hijos.

Tabla 18. Regresión Probit sobre expectativas de los Padres sobre Educación Futura de sus Hijos

Variables	Expectativas de los Padres			
Dummy Post	0.09*** (0.03)	-0.03 (0.03)	0.05 (0.04)	-0.03 (0.04)
Dummy Tratamiento	-0.12 (0.10)	-0.07 (0.06)	0.00 (0.07)	-0.05 (0.07)
Interacción (efecto Programa)	-0.02 (0.05)	0.03 (0.07)	0.02 (0.06)	0.04 (0.07)
Zona Rural			0.22*** (0.07)	0.15** (0.08)
IVE			-0.01** (0.00)	-0.00 (0.00)
Tamaño Curso			-0.00 (0.01)	-0.00 (0.01)
Tamaño Colegio			-0.00 (0.00)	-0.00 (0.00)
% Mujeres			0.00*** (0.00)	0.00*** (0.00)
% alumnos			0.00	0.00

integrados			(0.00)	(0.00)
No cursos simples			-0.01 (0.02)	0.01 (0.02)
¿Existen cursos complejos?			-0.02 (0.03)	-0.01 (0.03)
Altas expectativas de los profesores			-0.00 (0.04)	-0.01 (0.05)
% alumnos mujeres		-0.00 (0.04)		-0.05** (0.03)
% alumnos indígenas		-0.04 (0.07)		0.05 (0.07)
Escolaridad de la madre				
9-11 años		0.23*** (0.04)		0.20*** (0.04)
12-13 años		0.41*** (0.04)		0.36*** (0.05)
14-16 años		0.34*** (0.07)		0.30*** (0.08)
17 o más		0.28* (0.17)		0.31*** (0.12)
Ingreso per cápita		0.00*** (0.00)		0.00*** (0.00)
Observaciones	1.039	1.039	1.039	1.039

II.3) Opinión de Directores de Establecimientos sobre Programa y Propuesta para la Elaboración de un Índice Preliminar de Educación Intercultural a Nivel de Establecimiento por medio de la aplicación de Encuesta

a) Procedimiento y cobertura de aplicación Encuesta sobre Interculturalidad a los directores de los establecimientos escolares.

Con el fin de obtener los antecedentes que nos permitan construir un Índice de Educación Intercultural a nivel de establecimiento, así como otros antecedentes respecto de las características de la escuela y de la implementación del Programa Orígenes-PEIB, se envió una encuesta a todos los directores de las escuelas participantes en la Fase I (tanto de continuidad como no continuidad), y a sus respectivas escuelas de control identificadas en la etapa previa. Se ha realizado un monitoreo semanal telefónico y vía electrónica a todos los directores de los establecimientos, donde el esfuerzo principal ha sido obtener pares de establecimientos – participante en Fase 1+al menos una escuela control-.

Los resultados de la aplicación de la encuesta con soporte on-line y telefónico ha permitido recibir respuestas de casi el 80% de los directores de los establecimientos de Fase I Continuidad, que corresponden al grupo más relevante para determinar el impacto del Programa. Adicionalmente, también se ha obtenido respuesta para casi el 50% de las escuelas de Fase I No Continuidad, cifras similares se han obtenido para el conjunto de escuelas identificadas como control 1 o control 2 de las respectivas escuelas participantes del Programa. Este nivel de respuesta debiese ser considerado como aceptable, dado el contexto del período en que se aplicó el

instrumento, el cual se caracterizó por una larga paralización de la educación municipal y una más breve de los funcionarios públicos –incluyendo a las oficinas provinciales del Ministerio de Educación–, situaciones que concluyeron en un período bastante cercano al término del año escolar, lo cual redujo considerablemente el tiempo efectivo de contacto con los directores de estos establecimientos.

Es importante agregar que otra importante restricción para la obtención de la información de este instrumento es la localización de los establecimientos escolares participantes del Programa, así como sus respectivos controles, puesto que casi la totalidad de los establecimientos están localizados en zonas rurales, muchos de ellos en localidades de alto grado de aislamiento, lo que ha implicado que casi ningún establecimiento contaba con conexión directa y permanente a internet. Debido a este contexto, que también reducía la posibilidad de visitar directamente en terreno a la mayor parte de las escuelas, se utilizaron diversos mecanismos que incrementaran las posibilidades de obtener la respuesta de los directores al instrumento diseñado, más allá de la respuesta on-line, tales como: encuesta telefónica, envío de encuestas vía Departamento de Educación Municipal, entre otras.

Tabla 19. Cobertura de obtención de respuestas (a)

Tipo de Escuela	Encuestas Enviadas	Encuestas Contestadas	Tasa de Respuesta
Fase I Continuidad	79	64	(81.0%)
Fase I No Continuidad	77	45	(58.4%)
Control Continuidad	103	61	(59.2%)
Control No Continuidad	94	50	(53.2%)
Total	355(b)	210	(55.8%)
Pares Formados	Máximo Potencial(c)	Construidos	Tasa de Efectividad
Fase I Continuidad	76	48(d)	63.2%
Fase I No Continuidad	70	29(e)	41.4%

(a) Consideradas hasta el 15 de enero del 2010, posteriormente se recibieron 4 respuestas adicionales, pero no pudieron ser consideradas en los análisis de la investigación. Se debe considerar que en varias ocasiones las encuestas no contaban con información completa para todas las preguntas del instrumento.

(b) Existen 88 escuelas de control que fueron consideradas el mejor, o segundo mejor, control para más de una de las escuelas participantes de la Fase I.

(c) En algunos casos no fue posible identificar un control que cumpliera con las condiciones obligatorias (dependencia institucional, región, comuna y condición urbano/rural).

(d) Adicionalmente se ha obtenido información de 2 escuelas de Fase 1 Continuidad (de las 3) que no contaba con una escuela de control. Por otra parte, sólo se consideraron 44 pares correctamente contruidos, pues 4 pares estaban compuestos por escuelas sin estudiantes indígenas.

(e) Adicionalmente se ha obtenido información de 5 escuelas Fase 1 No Continuidad (de las 7) que no contaban con una escuela de control. Por otra parte, sólo se consideraron 27 pares correctamente contruidos, pues 4 pares estaban compuestos por escuelas sin estudiantes indígenas.

Respecto al objetivo de poder conformar pares de escuelas participantes, especialmente en la Fase I Continuidad, y una escuela de control, a la fecha de este informe se habían podido conformar 45 pares de los establecimientos Fase I Continuidad, que representan casi el 60% del máximo potencial, mientras que sólo un 32,9% de los pares de los establecimientos de Fase I No Continuidad. Esto da cuenta que el grado de respuesta es aceptable para el caso de los establecimientos Fase I Continuidad, pero aún escaso para los de Fase I No Continuidad.

b) Comparación de resultados entre establecimientos Fase I Continuidad y Escuelas de Control

b.1) Participación en Orígenes-PEIB

En la encuesta a directores se les preguntó acerca de si en la actualidad el establecimiento participaba en el Programa Orígenes-PEIB, así como la implementación del Programa entre el período 2001-2009. Es importante destacar que las 44 escuelas de FASE I Continuidad indicaron que actualmente se encuentran participando en el Programa, sin embargo, del grupo de escuelas de control de este grupo, 10 de ellas indicaron que actualmente estaban participando en el Programa, lo cual es inconsistente con la información entregada por el equipo administrativo del Programa. Sin embargo, al preguntar sobre los años de participación en el Programa se indica que 8 escuelas de control participaron en los años 2008 y 2009¹⁷, lo cual podría indicar que estas escuelas participantes, no consideradas en los registros iniciales, se hayan incorporado posteriormente al inicio de la II Fase del Programa; al mismo tiempo, esta información, también da cuenta de la precariedad y falta de actualización de los registros que lleva la administración general del Programa Orígenes-PEIB.

¹⁷ Para el período 2001-2007 entre 0-2 escuelas del grupo de control indican que participaron del Programa PEIB, lo cual sustenta la hipótesis que esta omisión de información se explica debido a cambios ocurridos en la cobertura del Programa en los años 2008-2009 y que no han sido adecuadamente registrados por la administración del Programa.

Esta situación anticipa que al estimar las diferencias entre las escuelas participantes en la FASE I Continuidad, respecto a las escuelas de control, probablemente éstas se encontrarán subestimadas, pues parte de las escuelas de control habrán recibido, aunque por un período breve de tiempo, algunos de los incentivos y orientaciones del Programa¹⁸. La alternativa de eliminar del análisis el subconjunto de escuelas que no contaban con un adecuado control para su análisis fue excluida, pues el número de casos para el estudio ya era bastante reducido, al mismo tiempo que el grupo de escuelas tratadas había contado con una activa participación en el Programa por un período extenso de tiempo, lo que reducía el sesgo por inclusión de controles “con error”.

b.2) Comparación entre escuelas Fase I Continuidad y Control

Al comparar los establecimientos participantes de Fase I Continuidad con sus respectivos controles se detecta que el tamaño y dependencia institucional es bastante similar, aunque en el grupo de escuelas participantes en el Programa el porcentaje de estudiantes indígenas supera al de escuelas de control, por otra parte, la existencia de otros programas del MINEDUC es bastante similar entre las escuelas participantes del Programa y las identificadas como control, sólo se presenta una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo de escuelas de control en la cobertura de la Jornada Escolar Completa

Tabla 20. Comparación de algunas características de las Escuelas participantes del Programa y Escuelas Control.

Característica	Escuelas Continuidad	Escuelas Control	Diferencia Significativa
Matrícula de educación básica (No est.)	91.5	112.0	
Porcentaje de estudiantes indígenas	83.2%	73.2%	**
<i>Programas MINEDUC en la Escuela</i>			
Participa en Microcentros Rurales	41.9%	32.6%	
Jornada Escolar Completa	88.6%	100.0%	**
Subvención Escolar Preferencial	95.5%	100.0%	*
Programa LEM	13.6%	16.3%	
Programa ECBI	6.8%	2.3%	
Centro de Recursos de Aprendizajes	50.0%	46.5%	

b.3) Características Educación Intercultural en el Establecimiento

¹⁸ Sin embargo, al excluir del grupo de control los establecimientos que habían participado en el Programa, la estimación de la media del Índice de Interculturalidad para este grupo de establecimientos es similar a la muestra completa de control.

A todos los directores se les preguntó su opinión respecto a la realización de diversas actividades en el establecimiento asociadas directamente a la interculturalidad, de tal forma de identificar si estas actividades estaban asociadas positivamente a la participación en el Programa. Las alternativas de respuesta para el diagnóstico de actividades interculturales fueron: 1 para la respuesta “siempre”; 2 para “frecuentemente”; 3 para “a veces” y 4 para la alternativa “nunca”. Para cada escuela se estimó un promedio del valor de las respuestas, comparando los resultados de las escuelas que participaron en el Programa y también para aquellas que han servido como grupo control. Debido a que en el grupo control existen 10 escuelas que durante los últimos dos años han participado en el Programa, es posible anticipar que la diferencia a favor de las escuelas Fase I Continuidad esté subestimada.

Los resultados de la Tabla 21 da cuenta de una selección de 14 diferentes actividades interculturales de un total de 51 ítemes, todas ellas significativamente favorables hacia los establecimientos participantes del Programa, lo cual permite concluir el alto impacto que tiene el Programa en activar y potenciar la educación intercultural y el reconocimiento de la cultura indígena como un elemento de contexto y riqueza para la identidad de los estudiantes, sus familias y comunidades, pero también para el mejoramiento de los procesos educativos y de aprendizajes de todos los estudiantes, no sólo para aquellos pertenecientes a grupos originarios.

Tabla 21. Índice de Actividades Interculturales a Nivel de Escuela.

Característica	Escuelas Continuidad	Escuelas Control	Diferencia Significativa
El establecimiento fomenta la educación intercultural para todos los alumnos	1.07	2.05	***
El establecimiento realiza acciones específicas para promover el mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos indígenas	1.30	1.62	***
El establecimiento promueve que todos los alumnos aprendan la lengua indígena	1.53	2.66	***
El establecimiento realiza trabajo educativo coordinado con las comunidades indígenas locales	1.86	2.98	***
El establecimiento realiza trabajo educativo coordinado con las familias de los alumnos indígenas	1.64	2.44	***
En el establecimiento existe intercambio de experiencias con otras escuelas que atienden alumnos indígenas	2.18	3.14	***
En el establecimiento se realizan actividades educativas que promueven la convivencia armoniosa entre los miembros de origen indígena y no indígena	1.18	1.49	**
La comunidad indígena local colabora en la elaboración de material educativo relevante a su cultura	2.62	3.23	***
Los contenidos transversales de los planes y programas propios del establecimiento promueven a la valoración de la diversidad	1.16	1.93	***

cultural			
En el establecimiento hay docentes hablantes de la lengua indígena de sus estudiantes	3.00	3.42	**
Los docentes del establecimiento realizan actividades educativas para reforzar la identidad cultural de los alumnos	1.39	1.88	***
En el establecimiento se conocen y se aprovechan los elementos culturales de la comunidad indígena local como recurso educativo	1.66	2.43	***
En el establecimiento los docentes hacen uso educativo de los distintos acentos, dialectos y formas de hablar presentes en la comunidad escolar	2.27	2.84	***
En el establecimiento se enseña la historia, tradición, cosmovisión y evolución de las culturas originarias de la población indígena local	1.31	2.07	***

*** es una diferencia estadísticamente significativa a <0.01, ** es una diferencia estadísticamente significativa a <0.05, y * es una diferencia estadísticamente significativa a <0.10.

Cabe destacar que, a pesar que el Programa permite el mejoramiento de las actividades de educación intercultural, existen algunos importantes desafíos que deben ser abordados en el futuro: i) el primero corresponde a la escasez de profesores que manejen el bilingüismo y la capacidad de poder enseñar la lengua indígena a sus estudiantes; ii) las importantes dificultades para involucrar a la comunidad en las actividades de la escuela y iii) un bajo aprovechamiento de la interacción y aprendizajes con otros establecimientos que también poseen un alto porcentaje de población indígena. Cada uno de estos desafíos requiere acciones y estrategias diferenciadas, y debiesen ser consideradas en una futura extensión o mejoramiento del Programa.

b.4) Principales Resultados Potenciales del Programa

A los directores se les preguntó acerca de las condiciones que presenta su establecimiento relativo a la educación intercultural, así como de la evolución de algunas variables de los resultados escolares en el último tiempo, considerando el valor 0 cuando la afirmación no ocurre en el establecimiento y hasta un valor de 4 cuando lo afirmado se expresa en un grado óptimo. Tal como indicamos previamente, no es posible inferir causalidad del Programa sobre las variables analizadas, pues no tenemos una línea de base previa a la intervención del Programa, pero podemos considerar una asociación positiva y significativa del Programa sobre algunos de los aspectos analizados. También podemos indicar que por la composición del grupo control, algunos de los establecimientos han participado recientemente en el Programa, la correlación está subestimada, y la asociación positiva podría ser mayor a la indicada en los resultados de la Tabla 22.

Los resultados analizados dan cuenta que los aprendizajes escolares e indicadores de eficiencia interna de los establecimientos (tasas de repitencia y asistencia) respecto de los estudiantes indígenas, no presentan diferencias significativas entre los dos tipos de establecimientos, no es posible concluir si las debilidades de la implementación del Programa explican esta conclusión. Sin

embargo, la participación en el Programa podría estar asociada a importantes mejoras en la autoestima e incluso en el dominio de la lengua originaria de los estudiantes indígenas¹⁹, sin embargo, aún el tema del dominio del lenguaje es un enorme desafío, pues muy pocos estudiantes indígenas logran un manejo adecuado de éste.

Por otra parte, el Programa presenta importantes relaciones positivas con la incorporación de aspectos sustantivos de la educación intercultural al interior de cada establecimiento, tanto en el reconocimiento de la importancia de la interculturalidad y su incorporación en el proyecto educativo y los planes de estudio, así como en la formación de los estudiantes, lo cual es considerado tanto para estudiantes indígenas como no indígenas.

A su vez, el Programa logra una asociación positiva en algunos cambios en los profesores que permitirían una educación más pertinente en los aspectos interculturales. Por una parte existe una asociación significativa entre los profesores de los establecimientos participantes del Programa y un mayor reconocimiento a que las características étnicas y culturales condicionan la forma en que aprenden los niños indígenas, al mismo tiempo que adquieren metodologías que les permite fortalecer esta relación en el aprendizaje de los niños.

Respecto a las características de los padres, las diferencias entre los establecimientos participantes del Programa y los grupos control no presentan diferencias significativas para destacar alguna potencial asociación positiva del Programa.

Tabla 22. Evaluación de afirmaciones relativas a la educación intercultural.

Característica	Escuelas Continuidad	Escuelas Control	Diferencia Significativa
<i>Estudiantes</i>			
En el establecimiento los alumnos indígenas han mejorado su desempeño educativo	3.00	3.17	
En el establecimiento se ha reducido la inasistencia a clases de los alumnos indígenas	3.25	3.37	
En el establecimiento se ha reducido la repitencia de los alumnos indígenas	3.27	3.21	
Ha mejorado la participación en clases de los alumnos indígenas	3.43	3.31	
Los alumnos indígenas han aumentado su autoestima	3.75	3.40	**
Los alumnos del establecimiento pueden comunicarse en la lengua indígena local completamente	1.67	1.31	*
<i>Escuelas</i>			
En el establecimiento se aborda la interculturalidad como un tema relevante para el conjunto de los alumnos y no sólo para los estudiantes indígenas	3.64	2.72	***
Ha mejorado la convivencia entre los miembros indígenas y no indígenas de la comunidad escolar	3.56	3.26	*
El proyecto educativo de la escuela declara un compromiso explícito con la promoción integral de los estudiantes indígenas	3.77	2.90	***
Se forma en los alumnos una disposición para vivir la interculturalidad	3.60	2.81	***
Se reconocen y afrontan las dificultades que usualmente emergen en la educación del alumnado indígena	3.36	3.12	

¹⁹ Esta relación es no condicionada a otras variables de contexto, como es el dominio de la lengua por parte de los padres de estos estudiantes.

<i>Docentes</i>			
Se plantean altas expectativas académica para los alumnos indígenas	3.66	3.55	
Los docentes prestan atención a los alumnos en forma equitativa, independiente de su origen étnico	3.86	3.79	
Los docentes del establecimiento saben que existe un vínculo entre la cultura de origen y el modo de aprender de los niños	3.66	2.90	***
Los docentes del establecimiento conocen metodologías para armonizar la cultura de origen de los alumnos indígenas y sus aprendizajes	3.18	2.69	**
Los docentes reconocen que los niños indígenas no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades individuales	3.57	3.26	*
<i>Padres</i>			
Los padres y familias de los alumnos indígenas han aumentado su asistencia a reuniones de apoderados	2.91	2.83	
Los padres y familias de los alumnos indígenas manifiestan mayor preocupación por el rendimiento educativo de sus hijos	2.79	2.66	

*** es una diferencia estadísticamente significativa a <0.10, ** es una diferencia estadísticamente significativa a <0.05, y * es una diferencia estadísticamente significativa a <0.01.

Elaboración de Recursos Educativos con Pertinencia Intercultural: Uno de los mecanismos del Programa para fortalecer la interculturalidad al interior de los establecimientos educativos es el apoyo para la elaboración de diversos recursos educativos más pertinentes a este contexto. La Tabla 23 da cuenta que el Programa ha sido altamente efectivo en posibilitar que la mayor parte de las escuelas participantes desarrollen diversos recursos educativos adecuados a la educación intercultural, casi la totalidad de las escuelas cuenta con un Plan Anual de Acción para implementar la educación intercultural, versus un 37,2% de los establecimientos de control, situación similar se presenta respecto al diseño de un PEI pertinente a la educación intercultural y a la elaboración de material pertinente a la cultura indígena.

Respecto a la cobertura en la elaboración de Planes y Programas con perspectiva intercultural por subsectores –dado que no existen antecedentes de su calidad-, se aprecia un importante efecto positivo del Programa, pero con realidades muy heterogéneas dependiendo del subsector, donde el 73,2% de los establecimientos participantes del Programa ha podido elaborar uno en Lenguaje y Comunicación, mientras que en Matemática sólo alcanza al 22,0% de las escuelas, y en Lengua Indígena a sólo 26,0%. Ello implica desafíos de levantar mejores prácticas y modelos potencialmente replicables para el resto de los establecimientos.

Tabla 23. Efectos del Programa sobre Elaboración de Recursos Educativos Pertinentes a la Interculturalidad

Característica	Escuelas Continuidad	Escuelas Control	Diferencia Significativa
Establecimiento cuenta con Proyecto Educativo Institucional adecuado a la educación intercultural	77.3%	32.6%	***
Establecimiento ha elaborado material educativo pertinente a la cultura indígena local	86.4%	51.2%	**
Establecimiento cuenta con un plan anual de acción para implementar educación intercultural	90.9%	37.2%	***

Elaboración de Planes y Programas Propios con perspectiva Intercultural (por subsectores)			
Lenguaje y Comunicación	73.2%	18.6%	***
Matemática	22.0%	4.7%	**
Comprensión del Medio Social	36.6%	7.1%	***
Comprensión del Medio Natural	41.5%	7.1%	***
Lengua Indígena	26.8%	7.1%	***

*** es una diferencia estadísticamente significativa a <0.01, ** es una diferencia estadísticamente significativa a <0.05, y * es una diferencia estadísticamente significativa a <0.10.

b.5) Gestión e Implementación del Programa

La encuesta también indagó, entre las escuelas participantes, acerca de las características de la gestión del Programa y acerca de los factores que ha determinado la relevancia de la implementación de éste al interior del establecimiento.

Oportunidad de la Implementación del Programa: Uno de los aspectos más críticos del Programa es que mayoritariamente se implementa cada año a partir del II trimestre, es decir, en la mayor parte de las escuelas participantes no parte su aplicación hasta los meses de junio-julio, incluso en algunos casos no se inicia hasta los meses de septiembre-noviembre. Esto se explica mayoritariamente por una firma tardía de convenios y una entrega muy retrasada de los recursos financieros para su ejecución. Al analizar la situación del año 2009, los directores indican que estas características, en vez de mejorar, se precarizaron aún más.

Al preguntarles a los directores acerca de cómo resolvían el problema de la entrega tardía de los recursos (Tabla 25) casi el 75% de ellos indica que el Programa se implementaba sólo parcialmente, o no se iniciaba hasta que se recibieran los recursos, lo cual conlleva una pérdida sustantiva del tiempo en que el Programa está en aplicación en las escuelas y en su potencial impacto. De esta forma la gestión administrativa del Programa ha tenido una implementación muy precaria –todo indica que sistemáticamente-, que conlleva una pérdida innecesaria de los beneficios que podría haber alcanzado.

Tabla 24. Fechas en que se inicia y se reciben los recursos vinculados al Programa

Considerando todos los años de Implementación del Programa			Durante el año 2009		
Período de Tiempo	Período que usualmente se inicia el Programa en la escuela (%)	Período que usualmente se reciben los recursos del Programa	Mes	El año 2009, qué mes se inició la implementación	El año 2009, en qué mes se recibió los recursos.
Marzo	-11.6	0.0	Marzo	14.3	
I Trimestre	20.9	4.8	Abril	4.8	
II Trimestre	44.2	38.1	Mayo	4.8	2.4

III Trimestre	4.7	26.2	Junio	26.2	7.1
Diferente cada año	18.6	31.0	Julio	14.3	9.5
			Agosto	23.8	26.2
			Septiembre	4.8	28.6
			Octubre	2.4	7.1
			Noviembre	4.8	7.1
			Aún no	0.0	11.9

Tabla 25. ¿Cómo resuelve o resolvía el retraso en la recepción de los recursos del Programa, si es que ocurrían?

Mecanismo	Porcentaje
Se inicia el Programa, pero con recursos propios	25.0
Se inicia el Programa, pero en forma parcial	50.0
No se inicia el Programa hasta que llegan los recursos	18.2

Factores que contribuyeron a la buena implementación del Programa: Se indagó con los directores sobre la relevancia de 10 factores que hayan incidido en la buena implementación del Programa, solicitando que con notas de 0 a 4, con 0 representando ninguna contribución y 4 que su contribución ha sido óptima, evaluaran cada aspecto específico.

La Tabla 26 da cuenta que los factores más efectivos para los directores corresponden al compromiso de ellos mismos y el de los profesores del establecimiento, otro factor interno relevante es la autonomía que tenga la propia escuela para elaborar sus planes y Programa, y se debe reconocer como uno de los aciertos del diseño del PEIB. Respecto a los factores externos de mayor relevancia para el éxito del Programa, el rol que cumplen los educadores tradicionales tiene un protagonismo estratégico. Al contrario, el único factor considerado negativo en la implementación del Programa es la gestión administrativa del mismo. El resto de los factores es evaluado con una relevancia intermedia.

Tabla 26. Factores que contribuyeron a la buena implementación del Programa

Factor	Nota Promedio
El compromiso del director del establecimiento	3.72
El rol que cumple el educador tradicional/asesor intercultural	3.60
El compromiso de todos los profesores del establecimiento	3.55

La autonomía del establecimiento para preparar planes y programas	3.35
Los recursos asociados a la implementación del Programa	2.91
Las capacitaciones y asistencia técnica recibida	2.74
El rol del Profesor Intercultural Bilingüe	2.61
El apoyo técnico recibido por el MINEDUC	2.60
La participación de las comunidades indígenas	2.59
El adecuado flujo burocrático-administrativo	1.67

c) Elaboración de un Índice Preliminar de Educación Intercultural a Nivel de Establecimiento por medio de la aplicación de Encuesta

c.1) Contexto General

Como se indicó previamente, el objetivo de este componente es elaborar una propuesta de Índice que permita evaluar a los establecimientos PEIB-Orígenes, en relación a sus avances en el desarrollo de educación intercultural, basado principalmente en las percepciones de los directores de estos establecimientos.

Teniendo en cuenta que la educación intercultural bilingüe debe abarcar el entorno pedagógico y comunitario en su globalidad²⁰, se propone crear un índice que incluya indicadores diversos que den cuenta de distintas dimensiones involucradas en la educación intercultural bilingüe.

Inicialmente se propuso que el Índice se elaborara a partir de indicadores obtenidos en la aplicación de una encuesta on-line y telefónica aplicada a la muestra de establecimientos descrita en la parte II de este reporte. En esta encuesta se recolectó información acerca de la realización y frecuencia de 51 actividades de educación intercultural, las cuales se asociaban a las siguientes 4 dimensiones:

- ✓ **Elaboración de Planes Educativos con EIB en los establecimientos PEIB-Orígenes** (Ejemplos de indicadores a emplear: incorporación de la historia y la cultura de los pueblos indígenas focalizados; uso del bilingüismo dentro del proceso educativo; valoración del patrimonio cultural de los alumnos provenientes de los pueblos indígenas focalizados; valoración positiva de la historia y la cultura de los grupos indígenas focalizados).
- ✓ **Capacitación y perfeccionamiento de docentes en educación intercultural bilingüe** (Ejemplos de indicadores a emplear: profesores familiarizados con la relevancia de la

²⁰ UNESCO. 2006. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2006. Expert meeting on Intercultural Education. Paris: UNESCO.

educación intercultural; con el patrimonio cultural de los pueblos indígenas focalizados; con métodos pedagógicos culturalmente apropiados; con capacidad de adaptar los contenidos, métodos y materiales educativos a las necesidades de sus alumnos provenientes de los pueblos indígenas focalizados; con métodos de evaluación culturalmente apropiados; con el uso de visitas a museos y otras actividades culturales en favor de la educación intercultural).

- ✓ **Enriquecimiento de los materiales pedagógicos disponibles en los establecimientos PEIB-Orígenes** (Ejemplos de indicadores a emplear: creación de bibliotecas y edición de textos con contenido intercultural, habilitación e implementación de tecnologías de la información y de las comunicaciones).
- ✓ **Interacción entre la escuela y la comunidad y la participación de los educandos y/o sus comunidades en el proceso educacional** (Ejemplos de indicadores a emplear: participación de las familias de los alumnos provenientes de los pueblos indígenas focalizados en las actividades escolares; utilización de la escuela como centro para actividades sociales y culturales; participación de artesanos e intérpretes tradicionales en calidad de educadores; participación de diferentes miembros de la comunidad, en la gestión, supervisión y fiscalización escolar, la adopción de decisiones, la planificación y la aplicación de programas de educación, y en la elaboración de programas de estudio y de materiales pedagógicos).

Posteriormente, se complementa la estimación del Índice de Interculturalidad del Establecimiento, con la elaboración de un Índice de Resultados Escolares, el cual permita dar cuenta de los logros educativos –tanto de resultados de aprendizaje de los estudiantes, como de procesos que posibiliten mejorar éstos-, de tal forma de correlacionar los avances en la interculturalidad con los avances en los procesos educativos más generales. Sin embargo, es importante destacar que nuevamente este Índice se basa sólo en la opinión que entregan los directores de los establecimientos escolares.

c.2) Metodología y Resultados

Dada la inexistencia de una línea de base a nivel de los establecimientos y estudiantes del Programa, es imposible determinar el impacto de ésta a través del tiempo. Los análisis ex ante – ex post a nivel de estudiantes y establecimientos, basado en información secundaria, realizados en la sección II dan cuenta de la precariedad de las bases de datos para los establecimientos del Programa, en particular, dado su carácter rural y su baja matrícula, lo cual reduce considerablemente el acceso a información proveniente de las pruebas SIMCE o incluye importantes sesgos en las estimaciones basadas en promedios de variables observables a nivel de estudiantes.

Para mejorar las posibilidades de análisis cuantitativo del impacto del Programa se estimarán los Índices de Interculturalidad y de Resultados Escolares a nivel del Establecimiento, con antecedentes entregados por los respectivos directores de éstos. Para lograr una comparabilidad estadística, las estimaciones de ambos Índices se realizará a partir de la información entregada por los establecimientos utilizados como control para la Fase I de Continuidad, pues estos colegios

“representan” las potenciales condiciones en que se encontrarían los colegios de Fase I Continuidad de no haber existido el Programa, puesto que este grupo control representa a escuelas con similares características iniciales (hacia el año 2002) que los que han participado en el Programa desde su fase inicial.

De esta forma, la evaluación del impacto del Programa será la diferencia en los Índices entre los establecimientos participantes y los establecimientos de control seleccionados por la metodología de matching.

i) Índice de Interculturalidad del Establecimiento

El Índice de Interculturalidad de los establecimientos con estudiantes indígenas²¹ se desarrolló por el Método de Análisis Factorial por Componentes Principales (MCP), metodología estadística multivariada ampliamente utilizada en ciencias sociales, biológicas y económicas, que permite examinar la relación existente entre diversas variables cuantitativas, con el fin de reducir el número de variables de análisis por medio de su sucesivo reagrupamiento.

El índice de interculturalidad fue calculado a partir de los ítems de la sección II, subsección A del cuestionario, que hacen referencia a la actividad intercultural que se realiza en el establecimiento. Se consideraron solo las respuestas de los 44 colegios controles del estudio, lo que nos permitirá medir la diferencia con los colegios que continúan en el programa.

En los 51 ítems²² de esta sección se abordó a los directores, acerca de la regularidad en que diferentes actividades interculturales se realizan en sus establecimientos (siempre, frecuentemente, a veces, nunca).

El resultado del primer análisis arroja que son 8 los factores que explican el 85,3% de la variabilidad en las respuestas de los 51 ítems. A partir de éstos se seleccionaron los ítems con carga factorial mayor a 0,7.

²¹ Sólo se estima para este subgrupo de establecimientos, puesto que el diseño del Programa no contempla una cobertura universal, sino que sólo a los establecimientos con matrícula de estudiantes indígenas.

²² Dado el limitado número de observaciones no fue posible agrupar de una manera más específica, en los cuatro componentes identificados inicialmente, los ítems relacionados con la interculturalidad de los establecimientos. Es por eso que se consideraron los 51 de manera conjunta.

Tabla 27. Análisis Factorial por Componentes Principales – Primera Etapa

Ítem	Descripción	Carga Factorial	Factor
a.1	El establecimiento cuenta con los recursos técnicos apropiados (pedagógicos, didácticos, etc.) para satisfacer las exigencias que demanda la educación intercultural	0,79	5
a.4	El establecimiento realiza acciones específicas para promover el mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos indígenas	0,84	2
a.5	El establecimiento realiza acciones específicas para promover la reducción del ausentismo de sus alumnos indígenas	0,92	2
a.20	En el establecimiento se realizan actividades educativas que promueven la convivencia armoniosa entre los miembros de origen indígena y no indígena	0,87	2
a.24	En los consejos de profesores se aborda explícitamente el valor de la diversidad cultural y la relevancia de la interculturalidad	0,73	1
a.26	La comunidad indígena local invita al establecimiento a participar en su actividad cotidiana y ritual	0,85	4
a.30	Las familias de los alumnos indígenas participan en actividades de aula	0,71	1
a.33	Los docentes del establecimiento comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia cultural	0,74	8
a.34	En el establecimiento hay docentes hablantes de la lengua indígena de sus estudiantes	0,92	7
a.35	Los miembros de las organizaciones y comunidades indígenas de la localidad acceden a los recursos educativos del establecimiento (biblioteca, computadores, etc.)	0,74	3
a.41	Los programas y prácticas escolares del establecimiento se articulan con los procesos productivos y actividades de las comunidades indígenas locales	0,80	1
a.43	En el establecimiento, los estudiantes indígenas reciben oportunidades para apoyar a sus comunidades en actividades productivas y tradicionales	0,79	1
a.45	En el establecimiento, los docentes hacen uso educativo de los distintos acentos, dialectos y formas de hablar presentes en la comunidad escolar	0,84	3
a.46	En el establecimiento, se recurre a la cultura de la comunidad indígena local para organizar actividades extracurriculares	0,82	1
a.51	En el establecimiento se realizan actividades concretas para retener a los alumnos indígenas	0,89	2

Para tener un indicador de que los ítems seleccionados están relacionados y son consistentes entre sí, se aplicó el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos valores oscilan entre 0 y 1, a valores más cercanos a 1 indicarán una mejor consistencia interna entre los ítems. El Alfa de Cronbach para los 15 ítems seleccionados es de 0,92 lo que indicaría una muy buena consistencia interna entre los ítems.

El siguiente paso consiste en aplicar nuevamente el método de componentes principales en una segunda etapa, sobre los 15 ítems seleccionados. Los resultados indican que ahora son sólo 4 factores y 9 variables los que estarían explicando el mayor porcentaje de la varianza (77,9%), no siendo necesario incluir los restantes 4 factores (los cuales aportan sólo un 7,4% adicional de la varianza de las actividades interculturales en los establecimientos).

Las cargas factoriales mayores a 0,7 y el factor al que corresponden se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 28. Análisis Factorial por Componentes Principales – Segunda Etapa

Ítem	Descripción	Carga Factorial	Factor
a.4	El establecimiento realiza acciones específicas para promover el mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos indígenas	0,87	1
a.5	El establecimiento realiza acciones específicas para promover la reducción del ausentismo de sus alumnos indígenas	0,92	1
a.20	En el establecimiento se realizan actividades educativas que promueven la convivencia armoniosa entre los miembros de origen indígena y no indígena	0,82	1
a.30	Las familias de los alumnos indígenas participan en actividades de aula	0,86	2
a.34	En el establecimiento hay docentes hablantes de la lengua indígena de sus estudiantes	0,92	4
a.35	Los miembros de las organizaciones y comunidades indígenas de la localidad acceden a los recursos educativos del establecimiento (biblioteca, computadores, etc.)	0,81	3
a.41	Los programas y prácticas escolares del establecimiento se articulan con los procesos productivos y actividades de las comunidades indígenas locales	0,73	2
a.43	En el establecimiento, los estudiantes indígenas reciben oportunidades para apoyar a sus comunidades en actividades productivas y tradicionales	0,86	2
a.45	En el establecimiento, los docentes hacen uso educativo de los distintos acentos, dialectos y formas de hablar presentes en la comunidad escolar	0,83	3
a.46	En el establecimiento, se recurre a la cultura de la comunidad indígena local para organizar actividades extracurriculares	0,77	2
a.51	En el establecimiento se realizan actividades concretas para retener a los alumnos indígenas	0,89	1

Los 9 ítems y los cuatro factores seleccionados nos indican un subconjunto de componentes más relevantes para la construcción del Índice, sin embargo, los ítems más relevantes asociados a los factores dan algunos indicios interesantes de destacar para la construcción del Índice: i) el factor 1 tiende a asociarse a la realización de actividades específicas del establecimiento para fortalecer los resultados escolares de los estudiantes indígenas (retención, disminución de la repitencia, aprendizajes curriculares) y de la convivencia de éstos con los estudiantes no indígenas; ii) el factor 2 se vincula a ítems que permitan la interacción de cada estudiante con la realidad y requerimientos prácticos de sus comunidades y familias (ej. articulación de los programas, actividades extraprogramáticas coordinadas y vinculadas con procesos productivos, actividades de las comunidades indígenas); iii) el factor 3 da cuenta de ítems asociados a la generación de actividades que permitan legitimar, entre las comunidades indígenas, las actividades de la escuela, de tal forma que el establecimiento sea un recurso para estas comunidades; y iv) la existencia de profesores bilingües hace una diferencia sustantiva en la interculturalidad del establecimiento.

Finalmente se calcula el índice a partir de los scores de los 4 factores y su proporción de participación en el 77,9% de varianza explicada. Se extrapolan estos resultados también para los colegios tratados en Fase I y que continúan en el programa.

Asumiendo que la distribución del índice se distribuye como una normal, se aplicó el test t de diferencia de medias. Siendo la media del índice de los colegios que continúan en el programa mayor

(0,33 desviaciones estándares) a los colegios control (0,00 desviaciones estándares) y estadísticamente significativa (p -value <1%). Esto indica que potencialmente el Programa ha tenido un efecto positivo, significativo y de una magnitud de 0,33 desviaciones estándares en el Índice de Interculturalidad a nivel del Establecimiento, lo que puede ser considerado como un efecto moderado o intermedio. Este resultado, aunque es de una magnitud moderada, es bastante alentador, puesto que potencialmente el Programa está bien estructurado, y de mejorar su implementación –la cual puede ser considerada bastante deficitaria en sus niveles nacionales y regionales- podría incrementar considerablemente su impacto.

La Tabla 29 también da cuenta que da cuenta que la distribución de los resultados (ej. la desviación estándar del Índice) es bastante más homogénea entre los establecimientos participantes del Programa que entre los del grupo control.

Tabla 29. Comparación del Índice de Interculturalidad entre escuelas participantes y grupo control

Índice de Interculturalidad	Tratados	No Tratados
N	36	36
Media	0,33***	-0,01
Desv. Estándar	0,318***	0,551

Valores de P: *** < 1%; ** < 5%; * < 10% sobre diferencias de medias.

Sin embargo, aplicando un test de normalidad en la distribución del índice éste es no normal (p -value <5%) para los no tratados. Por lo que adicionalmente se aplica un test no paramétrico (Kolmogorov-Smirnov) bajo la hipótesis nula de que ambas distribuciones en los tratados y no tratados, son iguales. El resultado del test K-S revela que ambas distribuciones (de los tratados y no tratados) son diferentes y estadísticamente significativas (p -value <1%). Confirmando el resultado positivo del Programa que se había demostrado bajo el supuesto de normalidad en ambas distribuciones.

Dada la no normalidad de la distribución del Índice, así como su reducida varianza entre los establecimientos tratados, se hace más complejo identificar puntos de corte en el Índice que permitan dar cuenta de categorías que identifiquen a los establecimientos participantes del Programa. Sin embargo, se propone que aquellos establecimientos que cuenten con un valor inferior a 0,0 sean asignados a una categoría de Insuficiente; a los que se encuentran entre 0,0-0,3 (cerca del promedio de los tratados) sean considerados como Nivel Básico; los que estén en el rango 0,3-0,6 (a una desviación de las medias de los tratados y no tratados) sean identificados como Nivel Intermedio y aquellos en el rango de 0,6 o mayor como en el Nivel Avanzado. La distribución de los 56 establecimientos de Fase I Continuidad con la información suficiente para elaborar el Índice de Interculturalidad da cuenta que : 7 de ellos (12,5%) se encuentran en Nivel Insuficiente; 21 (37,5%)

en Nivel Básico; 17 (30,4%) en Nivel Intermedio y sólo 11 (19,6%) en Nivel Avanzado. Todo indica que el Programa apoya a los establecimientos a que casi todos los colegios alcancen, al menos, el Nivel Básico, **pero no ha logrado que una parte importante de los establecimientos –a pesar de una participación de 7 años en el Programa- alcance niveles de Avanzado.**

ii) Índice de Resultados Educativos

El índice de resultados fue calculado a partir de los ítems de la sección II, subsección B del cuestionario, que hacen referencia a la opinión de los directores sobre la instalación de la educación intercultural de sus establecimientos. En los 18 ítems²³ de esta sección se abordó a los directores, sobre su grado de opinión (de 0 a 4), el cero indica que no ocurre en el establecimiento y 4 que lo afirmado ocurre de manera óptima.

Al igual que en el índice previo, se consideraron solo las respuestas de los 44 colegios controles del estudio, lo que nos permitirá medir la diferencia con los colegios que continúan en el programa. El resultado del primer análisis arroja que son 4 los factores que explican el 78,5% de la variabilidad en las respuestas de los 18 ítems. A partir de éstos se seleccionaron los ítems con carga factorial mayor a 0,7.

Tabla 30. Análisis Factorial por Componentes Principales – Primera Etapa

Ítem	Descripción	Carga Factorial	Factor
ins.a	En el establecimiento se aborda la interculturalidad como un tema relevante para el conjunto de los alumnos, y no sólo para los estudiantes indígenas. (E)	0,87	3
ins.c	En el establecimiento se ha reducido la inasistencia a clases de los alumnos indígenas. (A)	0,80	1
ins.e	En el establecimiento ha mejorado la convivencia entre los miembros indígenas y no indígenas de la comunidad escolar. (E)	0,81	1
ins.g	En el establecimiento ha mejorado la participación en clases de los alumnos indígenas. (A)	0,79	2
ins.m	Los docentes del establecimiento saben que existe un vínculo entre la cultura de origen y el modo de aprender de los niños. (D)	0,82	2
ins.ñ	En el establecimiento, los docentes reconocen que los niños indígenas no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades individuales. (D)	0,89	4
ins.o	En el establecimiento, se forma en los alumnos una disposición para vivir en la interculturalidad. (E)	0,83	4
ins.p	En el establecimiento, se reconocen y afrontan las dificultades que usualmente emergen en la educación del alumnado indígena. (E)	0,83	4
ins.q	Los alumnos del establecimiento pueden comunicarse en la lengua indígena local competentemente. (A)	0,80	3

²³ Dado el limitado número de observaciones, no fue posible agrupar de una manera más específica los ítems relacionados con los resultados de la implementación de la educación intercultural en los colegios. En un principio la clasificación de esta subsección del cuestionario, comprendía ítems a nivel de: establecimiento, docentes, padres y alumnos.

(A) Alumnos, (D) Docentes, (E) Establecimiento

Para tener un indicador de si los ítems seleccionados están relacionados y son consistentes entre sí, se aplicó el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos valores oscilan entre 0 y 1, a valores más cercanos a 1 indicarán una mejor consistencia interna entre los ítems. El Alfa de Cronbach para los 9 ítems seleccionados es de 0,85 lo que indicaría una muy buena consistencia interna entre los ítems.

El siguiente paso consiste en aplicar nuevamente el método de componentes principales en una segunda etapa, sobre los 9 ítems seleccionados. Los resultados indican que ahora son 3 factores los que estarían explicando el mayor porcentaje de la varianza (76,6%).

Las cargas factoriales mayores a 0,7 y el factor al que corresponden se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 31. Análisis Factorial por Componentes Principales – Segunda Etapa

Ítem	Descripción	Carga Factorial	Factor
ins.a	En el establecimiento se aborda la interculturalidad como un tema relevante para el conjunto de los alumnos, y no sólo para los estudiantes indígenas. (E)	0,87	2
ins.c	En el establecimiento se ha reducido la inasistencia a clases de los alumnos indígenas. (A)	0,82	3
ins.e	En el establecimiento ha mejorado la convivencia entre los miembros indígenas y no indígenas de la comunidad escolar. (E)	0,85	3
ins.g	En el establecimiento ha mejorado la participación en clases de los alumnos indígenas. (A)	0,80	1
ins.m	Los docentes del establecimiento saben que existe un vínculo entre la cultura de origen y el modo de aprender de los niños. (D)	0,87	1
ins.ñ	En el establecimiento, los docentes reconocen que los niños indígenas no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades individuales. (D)	0,85	1
ins.o	En el establecimiento, se forma en los alumnos una disposición para vivir en la interculturalidad. (E)	0,71	1
ins.p	En el establecimiento, se reconocen y afrontan las dificultades que usualmente emergen en la educación del alumnado indígena. (E)	0,81	1
ins.q	Los alumnos del establecimiento pueden comunicarse en la lengua indígena local competentemente. (A)	0,90	2

VARIABLES ASOCIADAS A NIVEL DE (A) ALUMNOS, (D) DOCENTES, (E) ESTABLECIMIENTO

Los ítems seleccionados están asociados a diversos actores del proceso educativo, (los propios estudiantes, cambios en los docentes o a nivel general del establecimiento), sin que los factores seleccionados puedan dar cuenta de ítems que se concentran en alguno de estos actores. Por otra parte, los ítems seleccionados tienden a considerar tanto efectos vinculados a procesos educativos

como a resultados de éstos (por ejemplo, un mayor dominio de la lengua indígena por parte de los estudiantes y reducción de la inasistencia a clases).

Finalmente se calcula el índice a partir de los scores de los 3 factores y su proporción de participación en el 76,6% de varianza explicada. Se extrapolan estos resultados también para los colegios tratados, los que continúan en el programa.

Asumiendo que la distribución del índice se distribuye como una normal, se aplicó el test t de diferencia de medias. Resultando que la media del índice de los colegios que continúan en el programa es estadísticamente mayor y significativa (p-value <5%), con una diferencia de 0,27 desviaciones estándares, lo cual indica una magnitud moderada del potencial impacto del Programa. De manera similar ocurre con el test de diferencia de desviaciones estándar.

Tabla 32. Comparación del Índice de Resultados entre escuelas participantes y grupo control

Índice de Resultados	Tratados	No Tratados
N	41	41
Media	0,29**	0,000
Desv. Estándar	0,443**	0,610

Valores de P: *** < 1%; ** < 5%; * < 10% sobre diferencias de medias.

Sin embargo, aplicando un test de normalidad en la distribución del índice éste es no normal (p-value <1%) para los tratados y no tratados. Por lo que adicionalmente se aplica un test no paramétrico (Kolmogorov-Smirnov) bajo la hipótesis nula de que ambas distribuciones en los tratados y no tratados, son iguales. El resultado del test K-S revela que ambas distribuciones (de los tratados y no tratados) son diferentes y estadísticamente significativas (p-value <1%). Confirmando el resultado previo, aunque a mayor nivel de significancia, bajo el supuesto de normalidad en ambas distribuciones.

Correlación entre índices (Interculturalidad y Resultados Educativos)

Complementando el análisis previo se calculó una correlación simple de Pearson entre ambos índices, entre los tratados y no tratados.

Tabla 33. Correlación entre Índices para escuelas tratadas

Tratados	
N	36
Correlación entre índices	0,652
p-value	0,000

Tabla 34. Correlación entre Índices para escuelas de control

No tratados	
N	36
Correlación entre índices	0,841
p-value	0,000

Los resultados de la correlación muestran claramente una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los índices de interculturalidad y resultados para los dos grupos de establecimientos. Por lo que hay indicios de que la instalación de la educación intercultural tiene mucha relación con las actividades interculturales que se imparten en los establecimientos del estudio, aunque no se tiene certeza de la causalidad entre ambas. Esta estrecha relación positiva es independiente de la existencia del Programa, lo cual da cuenta que mejores condiciones interculturales en los establecimientos a los cuales asisten niños indígenas podrían facilitar mejores resultados educativos de estos estudiantes, generando mayores oportunidades para estudiantes de grupos minoritarios que pueden ser sujeto de mayores grados de discriminación.

Sin embargo, es importante resaltar que los niveles promedio de estos colegios en pruebas estandarizadas (SIMCE), aún aquellos con una activa participación en el Programa, están muy por debajo de los promedios nacionales: en SIMCE matemáticas de 4° básico presentaban un promedio de 202 puntos en el año 2006 y en lenguaje de 229 puntos. Resultados que indican que el PEIB puede generar mejores condiciones, pero no asegurar, para una educación de calidad para estos estudiantes.

c.3) Robustez de Resultados

c.3.1 Comparación de Muestra Ampliada de Establecimientos Fase I Continuidad

Con el fin de estimar si los resultados obtenidos por la participación en el Programa pueden ser extendidos a otros establecimientos, se estimaron los Índices de Interculturalidad y Resultados Educativos para los establecimientos de la Fase I de Continuidad que sus directores contestaron el instrumento enviado, pero que no contaban con información para las escuelas de control. De esta forma, el número de colegios analizados de Fase I de Continuidad con información para calcular los

Índices se amplió desde 42 a 56 establecimientos, los resultados indican que tanto la media como la desviación estándar de la muestra acotada al grupo de establecimientos que cuentan con escuelas de control, como de la muestra ampliada, no son estadísticamente diferentes en ninguno de los dos Índices estimados (ver Tabla 35), un comportamiento similar se encuentra al analizar la correlación de ambos Índices para la muestra restringida y la muestra ampliada, donde el coeficiente de pearson es de 0,65 y 0,62 respectivamente.

Tabla 35. Resultados de Índices para Muestra Ampliada

	Colegios con Controles	Todos los Colegios
<i>Índice de Interculturalidad</i>		
N	42	56
Media	0.329	0.309
Desv. Estándar	0.310	0.302
<i>Índice de Resultados</i>		
N	43	61
Media	0.273	0.255
Desv. Estándar	0.439	0.405

Valores de P: *** < 1%; ** < 5%; * < 10% sobre diferencias de medias

c.3.2 Comparación con Escuelas Fase I No Continuidad

Con el fin de determinar la efectividad de la participación permanente en el Programa se realizó un análisis de aquellos establecimientos que participaron en la Fase I del Programa pero no continuaron en la Fase II, es decir, participaron hasta el año 2006. Tal como se indicó previamente, para cada uno de estos establecimientos se identificó un establecimiento de control, lamentablemente, sólo fue posible identificar 29 pares (establecimientos tratados-control), de los cuales sólo 18 pares contaban con información completa acerca de las preguntas sobre actividades interculturales y 26 sobre resultados educativos.

A pesar del bajo número de establecimientos identificados se procedió a estimar, en forma independiente de la estimación para los establecimientos de Fase I Continuidad, los Índices de Interculturalidad y de Resultados Educativos. Las estimaciones indican que los ítemes y factores seleccionados para el Índice de Interculturalidad difieren de los seleccionados para los establecimientos de Fase I Continuidad, dando cuenta de la inestabilidad de las estimaciones en muestras de reducido tamaño, sin embargo, para el caso del Índice de Resultados Educativos, éste es bastante similar al identificado para la muestra de establecimientos de Fase I Continuidad.

Los resultados asociados a la participación “parcial” en el Programa (sólo en el período 2002-2006) indican que los establecimientos participantes alcanzan un potencial efecto promedio de 0.20 desviaciones estándares adicionales, tanto en el Índice de Interculturalidad como en el de

Resultados, sin embargo, la heterogeneidad de estos Índices es bastante mayor que entre los establecimientos del grupo Fase I Continuidad, lo cual implica que las diferencias en los Índices, respecto a las escuelas de control, sea sólo marginalmente significativa.

Asimismo, es importante señalar que el potencial impacto del Programa se reduce respecto al estimado para las escuelas de continuidad (0,20 vs 0,32 en el Índice de Interculturalidad), lo cual puede ser una señal que: i) el Programa requiere períodos prolongados para obtener mejores resultados; ii) los efectos del Programa, una vez finalizado, pueden permanecer, pero en menor escala y con mayor heterogeneidad entre los establecimientos participantes.

Adicionalmente, la correlación entre ambos Índices es alta, positiva y estadísticamente significativa, lo cual da cuenta de una estrecha correlación entre las percepciones de los directores entre resultados escolares y mejores condiciones de interculturalidad, sin embargo, no es posible determinar la causalidad.

Tabla 36. Resultados de Índices para Escuelas Fase I No Continuidad

	Escuelas Tratadas	Escuelas Controles
<i>Índice de Interculturalidad</i>		
N	18	18
Media	0.23*	0.03
Desv. Estándar	0.421	0.461
<i>Índice de Resultados</i>		
N	26	26
Media	0.20*	0.00
Desv. Estándar	0.475*	0.640
<i>Correlación entre Índices</i>		
N	18	18
Coefficiente de Pearson	0.556**	0.771***
p-value	0.020	0.000

Valores de P: *** < 1%; ** < 5%; * < 10% sobre diferencias de medias

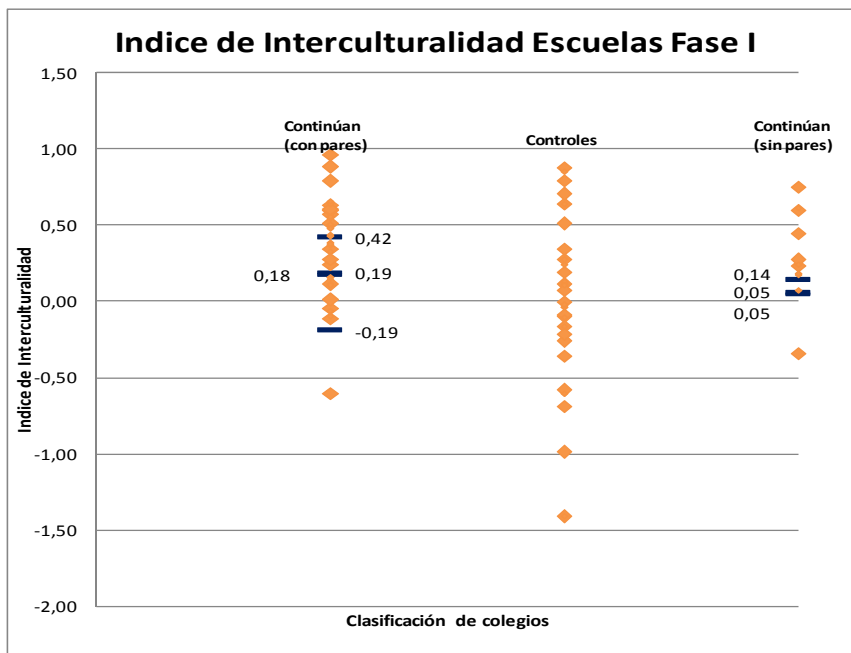
c.3.3 Relación entre Índice de Interculturalidad y Establecimientos considerados como Estudios de Caso

De los 9 establecimientos analizados como estudio de caso, para siete de ellos se contó con la información para estimar su Índice de Interculturalidad, los resultados del Cuadro 1 dan cuenta que la mayor parte de éstos se caracteriza por alcanzar un Índice similar o muy cercano (en un rango de -0,19 a 0,19 desviaciones estándar) al promedio de los establecimientos de control (con una media de 0,0). Mientras que sólo uno de éstos alcanza un Índice de Interculturalidad superior al promedio

de las escuelas participantes de la Fase I de continuidad. Esta aparente inconsistencia podría reflejar la precariedad del Índice de Interculturalidad elaborado en el estudio, el que puede presentar importante sesgos en la estimación de las condiciones efectivas de interculturalidad escolar, puesto que sólo se basa en el autoreporte entregado por los directores de los establecimientos, sin considerar la opinión de otros actores ni la verificación de las afirmaciones entregadas por la autoridad escolar. En cambio, la selección de los casos estudiados se basó en criterios provenientes de diversas fuentes (logro de objetivos y actividades del Programa, opinión de Supervisores Provinciales y de Coordinadores Regionales del Programa sobre el avance de los establecimientos), entre las cuales no se encontraban los directores de los establecimientos.

Por otro lado podría indicar la dificultad del Programa para identificar los establecimientos con mejores resultados (aquellos con un valor de Índice superior a 0,5 desviaciones estándar). Ciertamente, el Programa no cuenta con indicadores estandarizados para el monitoreo de los avances que registran los establecimientos que participan de él, de modo que los criterios empleados por los funcionarios del Ministerio de Educación para identificar los mejores casos de buenas prácticas pueden diferir en algún grado.

Cuadro 1: Índice de Interculturalidad de las Escuelas Fase I de Continuidad y de las utilizadas como Estudios de Caso



iii. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES ANALISIS DATOS SECUNDARIOS

Esta evaluación debe entenderse como un primer esfuerzo, el cual permite identificar aspectos descriptivos del Programa, tanto en relación a escuelas y estudiantes participantes del Programa, así como también esfuerzos iniciales para identificar metodologías que permitan entregar resultados parciales de los alcances y potenciales efectos de un Programa tan innovador como el PEIB.

Los principales resultados del estudio dan cuenta que las escuelas participantes, al menos de la FASE I del Programa, se caracterizan por ser escuelas de mayor vulnerabilidad socioeconómica que el promedio de las escuelas con población indígena, ello se explica por la focalización del Programa en zonas rurales y en escuelas de bajo tamaño, condiciones que se asocian estrechamente a territorios con una población en condiciones de alta pobreza. Por otra parte, la concentración del Programa en escuelas de baja matrícula, rurales y en zonas aisladas, conlleva una alta dificultad para poder realizar una evaluación de impacto del Programa, puesto que estas escuelas presentan una alta variabilidad en sus características observables en períodos interanuales (por ejemplo, tasas de deserción, repitencia y otros resultados educativos), así como también no cuenta con información proveniente de fuentes de datos secundarios tales como SIMCE y encuestas a profesores y familias, incluso, en los casos que esta información está disponible, no es factible poder realizar estimaciones estadísticas robustas, pues los tamaños de las muestras son demasiado reducidos.

Adicionalmente, dada la inexistencia de una línea de base del Programa, así como tampoco la existencia de algunos indicadores regulares de seguimiento –de procesos, resultados o de gestión del Programa- hizo más difícil diseñar una estrategia metodológica para evaluar la experiencia.

Los datos secundarios permitir indicar la evolución de algunos antecedentes a nivel de escuela, pero reducen las posibilidades de análisis estadísticos más complejos. Estos antecedentes permiten concluir que las escuelas de Fase I Continuidad, han mejorando en el período 2002-2006 sus resultados en la prueba de lenguaje SIMCE para 4° básico, pero han reducido sus resultados para la misma prueba en matemáticas. Por otra parte, se observa una reducción en las tasas de repitencia y leves mejorías en las expectativas de profesores y padres sobre el futuro educacional de sus hijos (cuando éstos cursan 4° grado). Sin embargo, los datos descriptivos y los análisis econométricos que pudieron realizarse son consistentes en identificar que dichos cambios no son superiores a los detectados en establecimientos relativamente similares a los participantes en el Programa.

Este resultado no concluye que no existan efectos del Programa en los resultados educacionales de las escuelas y estudiantes participantes, sino que da cuenta de la dificultad para poder estimarlos con datos secundarios diseñados para la evaluación de otros objetivos educacionales, así como la detección de cambios entre establecimientos de de mayor tamaño.

Se puede concluir que fue acertado el diseño de instrumentos específicos para analizar los resultados del Programa, en particular de la Encuesta para Directores de los Establecimientos participantes del Programa. Este instrumento permitió detectar el importante efecto que ha generado el Programa en la generación de Proyectos Educativos adecuados a la interculturalidad, el desarrollo material específico y de Planes Anuales para desarrollar la interculturalidad en cada establecimiento. Asimismo, el Programa ha permitido ampliar la cobertura en la generación de Planes y Programas con Perspectiva Intercultural, tanto en lenguaje, matemáticas, ciencias y lengua indígena). El Programa permite multiplicar de 2-6 veces la cobertura de estas acciones en los colegios que participan del Programa respecto a aquellos similares que no lo han hecho, al mismo tiempo, se detecta que las escuelas que han estado en períodos más largos (2002-2009) duplican la cobertura de estas acciones respecto de aquellas que lo han hecho por períodos más cortos (2002-2006). Sin embargo, es importante indicar que dichos antecedentes provienen sólo de los directores de los establecimientos y no se cuenta con información sobre su calidad.

El bajo número de escuelas participantes en el Programa, así como la recuperación de sólo un 60% de las encuestas a directores implica que las estimaciones estadísticas para elaborar Índices agregados deben ser consideradas con cautela. Sin embargo, diversos indicadores de consistencia permiten detectar que esta primera propuesta es bastante adecuada, dada las limitaciones detectadas. Sin embargo, sería importante que en el futuro se pueda ampliar la cobertura de escuelas analizadas, como también se recolecte información de diversas fuentes, de esta forma posible, será factible generar subíndices específicos de algunos temas de alto interés para este Programa (por ejemplo, participación de la comunidad, cambios en los docentes, entre otros) y testear la robustez de los primeros resultados detectados en este trabajo.

Finalmente, la proposición de Indicadores de Interculturalidad y de Resultados Educativos da cuenta de varios resultados muy relevantes: i) el Programa permite generar un mayor grado de interculturalidad en los establecimientos donde se implementa; ii) esta mayor interculturalidad se vincula con el mejoramiento en las condiciones escolares y de integración de los niños indígenas; mayor legitimidad de la escuela a las actividades y realidad de las comunidades indígenas; esfuerzos para que estas comunidades den mayor legitimidad a las actividades culturales y la relevancia de la población indígena y una mayor cobertura y calidad del desarrollo de las lenguas indígenas; iii) el efecto del Programa en el Índice de Interculturalidad es positivo, estadísticamente significativo y su magnitud alcanza a 0,30 desviaciones estándares, al comparar las escuelas de la Fase I Continuidad con escuelas relativamente similares, pero que no han participado del Programa, este impacto es de magnitud intermedia, aunque bastante mayor que los obtenidos para otras intervenciones en el sistema educativo, lo cual entrega una señal muy positiva para continuar en su aplicación ; iv) los antecedentes recogidos dan cuenta que para las escuelas que han participado del Programa, pero por períodos más breves, el efecto del Programa es positivo, pero de menor magnitud; v) al elaborar un Índice de Resultados Educativos, el Programa también tiene una asociación positiva y estadísticamente significativa para las escuelas que participaron de él, lo cual permite concluir que el

Programa genera una percepción positiva sobre los directores de estos establecimientos muy vulnerables; vi) es importante destacar que los resultados del estudio no permiten arrojar resultados de impacto en las pruebas SIMCE y que los Índices elaborados no sustituyen a los test estandarizados para medir el aprendizaje curricular de los estudiantes; vii) finalmente, existe una estrecha asociación en los resultados de ambos Índices, lo cual podría indicar que el mejoramiento en las condiciones de interculturalidad potencia las posibilidades para un mejoramiento de los resultados educativos de los estudiantes que asisten a estos colegios, aunque los resultados del estudio no permiten determinar la causalidad de esta relación, sin permiten indicar que esta los efectos del Programa son mayores en cuanto más tiempo se desarrolle el Programa en el establecimiento.

Los resultados de esta primera evaluación del parcial del Programa PEIB, focalizada sólo en las escuelas participantes de la Fase I, dan cuenta de la relevancia de establecer procedimientos regulares de seguimiento, monitoreo y evaluación de un Programa de alta innovación y destinado a mejorar las oportunidades para una población identificada como de mayor riesgo que la población en condiciones socioeconómicas vulnerables.

Los resultados obtenidos en este estudio dan cuenta que las metodologías para realizar las funciones de monitoreo y evaluación de un Programa como PEIB deben ser diseñadas cuidadosamente y durante la etapa del diseño de los mismos programas, puesto que, al menos las escuelas participantes de estas dos fases, se caracterizan por ser pequeñas, concentradas en zonas rurales y en zonas de difícil conectividad, no sólo vial, sino que también de comunicaciones, lo cual implica mayores dificultades para realizar, a bajo costo, estas funciones críticas.

Finalmente, la evaluación que hacen los directores de los establecimientos participantes del Programa respecto a la calidad de la implementación del mismo (por ejemplo, gestión administrativa, financiera, tiempo efectivo que el Programa puede implementarse durante el año, entre otras), da cuenta que la principal precariedad de esta experiencia han sido las dificultades para implementarlo adecuadamente. Es nuestra convicción que, incluso sin las necesarias readecuaciones a su diseño, el impacto del Programa debiese ser considerablemente mayor si estos problemas de implementación son resueltos a la brevedad.

V. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS DE CIERRE

El presente estudio ha permitido extraer un conjunto de conclusiones de interés respecto del progreso en la implementación del PEIB-Orígenes por parte de los establecimientos de continuidad participantes en el Programa.

El recuento de estas conclusiones se entrega dando cuenta de los logros obtenidos por los establecimientos de continuidad de acuerdo con los objetivos planteados para este estudio, además del examen de logros no propuestos por el Programa, y de la identificación de factores relacionadas con la calidad de la implementación del PEIB-Orígenes.

La totalidad de las conclusiones expuestas se basan en la diversa evidencia recolectada dentro de la investigación, así como en las referencias obtenidas de la revisión de la literatura y de las entrevistas a expertos realizadas en este marco. Cabe remarcar, de todos modos, que por ser éste un estudio de naturaleza descriptivo-exploratoria, sus hallazgos y conclusiones no son terminantes, sino indicios de elementos y tendencias que, de acuerdo con la evidencia recolectada, emergen como relevantes para comprender los avances del Programa, pero que requieren ser profundizados mediante mayor investigación.

En términos generales, es posible observar que la implementación del PEIB-Orígenes en los establecimientos de continuidad se encuentra en un estado relativamente incipiente, en lo que compete al logro de los objetivos y actividades propuestos por el Programa.

Si bien el diseño del PEIB-Orígenes no define estándares que especifiquen los niveles de logro que busca alcanzar para cada uno de los objetivos que se plantea el Programa, los avances alcanzados por los establecimientos participantes y que fueron objeto de análisis, se consideran modestos, según lo señalan todas las fuentes consultadas, esto es, los expertos entrevistados, los análisis estadísticos de datos secundarios, los resultados de la encuesta a directores, el Índice de Interculturalidad y de Resultados Educativos, así como el estudio de casos.

En concreto y sucintamente, los establecimientos de segunda fase PEIB-Orígenes registran avances concretos para todos los objetivos y actividades planteados por el Programa, si bien lo hacen de manera incipiente, al presentar debilidades considerables en todos ellos. Al respecto, cabe señalar que de acuerdo con distintas fuentes consultadas (expertos, funcionarios participantes del estudio de casos, directores encuestados), el estado de avance en la implementación del Programa parece relacionarse con importantes falencias tanto en su diseño como en su implementación.

En cuanto a la contextualización de programas de estudio empleados en el establecimiento, todas las fuentes empleadas para este estudio señalan que en los establecimientos que participan en la segunda fase del PEIB-Orígenes tiende a observarse en forma regular la adecuación del PEI, de los

Planes y Programas Propios, y la generación material educativo elaborado generado por la propia escuela, como las principales herramientas para adaptar la enseñanza a la realidad de la cultura indígena local. No obstante, estas mismas fuentes indican debilidades en este proceso, radicadas principalmente en el débil soporte técnico para su realización, en la falta de actualización del material producido y en la concentración de esta tarea en ciertos actores de la comunidad escolar (principalmente, el cuerpo escolar encargado de la EIB). A esto se debe agregar la inexistencia de evaluaciones que permitan conocer la real efectividad educativa de estos instrumentos, más allá de haber sido aprobados en su diseño por el Ministerio de Educación en su nivel regional.

Con referencia al uso del bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico de los alumnos, todas las fuentes empleadas para este estudio indican que los establecimientos PEIB-Orígenes en su segunda fase intentan, mediante distintas estrategias, fortalecer las lenguas originarias de sus alumnos, incluyéndola dentro de sus adecuaciones curriculares y empleando material educativo proporcionado por el Ministerio de Educación. Un aspecto positivo de estos este trabajo es haber relevado como una materia educativamente relevante el rescate y enseñanza de las lenguas indígenas. No obstante, estos esfuerzos se ven obstaculizados por la ausencia de estrategias pedagógicas para el uso de lenguas indígenas (presentes con distinto grado de vitalidad) en el contexto escolar, la falta de material educativo culturalmente pertinentes para los distintos pueblos indígenas del país, y la escasez de profesores de EIB y de educadores tradicionales hablantes nativos de las lenguas originarias. Junto a esto, al decir de distintos actores entrevistados y según los datos de la encuesta, el Programa parece no fomentar el uso de las lenguas originarias en todos los contextos donde se aplica, sino potenciarlos en aquellos donde previamente existían condiciones favorables para ello.

Acerca de la participación de las comunidades en el proceso de formación de los alumnos, la evidencia recolectada indica que ella efectivamente ha adquirido un rol de importancia en la implementación del PEIB-Orígenes. Así, se encuentra que en los establecimientos de segunda fase, las comunidades participan en la elaboración de los PEI, PPP, así como en la selección del educador tradicional. Además, la comunidad y la escuela se aúnan al integrarse la comunidad escolar en actividades tradicionales de las comunidades indígenas locales. No obstante, la participación de las comunidades queda remitida a estas actividades del Programa, sin inclusión relevante en otros quehaceres educativos de la escuela. Más todavía, la principal participación de las comunidades indígenas en la escuela se concreta en un conjunto específico de padres y apoderados, más que en la apertura de la escuela hacia la amplia comunidad. A este respecto, llama la atención el desconocimiento manifestado por los padres y apoderados entrevistados en lo referente a la implementación del Programa en sus establecimientos, según lo reveló el estudio de casos. Según encuentra el estudio de casos, esta situación puede deberse a varias razones, entre ellas, dificultades de las comunidades indígenas para compatibilizar la participación en la escuela con las responsabilidades domésticas y laborales, y complejidades para ofrecer un espacio de participación educativa extendido a las comunidades indígenas dentro de un contexto escolar caracterizado por su

estricto funcionamiento. Esta situación sugiere que el PEIB-Orígenes no ha logrado definir un espacio viable para la amplia participación de las comunidades indígenas en actividades educativas de los alumnos.

Respecto a la evolución de indicadores de desempeño educativo de los alumnos de los establecimientos de PEIB-Orígenes en su segunda fase, los datos secundarios señalan que las escuelas de Fase I Continuidad, han mejorando en el período 2002-2006 sus resultados en la prueba de lenguaje SIMCE para 4° básico, pero han reducido sus resultados para la misma prueba en matemáticas. Por otra parte, se observa una reducción en las tasas de repitencia y leves mejorías en las expectativas de profesores y padres sobre el futuro educacional de sus hijos (cuando éstos cursan 4° grado). Sin embargo, los datos descriptivos y los análisis econométricos que pudieron realizarse son consistentes en identificar que dichos cambios no son superiores a los detectados en establecimientos relativamente similares a los participantes en el Programa. La evidencia generada por este estudio no permite interpretar estos resultados, pero sí es posible hipotetizar que, para un Programa de esta naturaleza, el mejoramiento de indicadores educativos como los analizados representa un logro posterior a la instalación de buenas prácticas de educación intercultural.

Al clasificar los establecimientos PEIB-Orígenes en su segunda fase según categorías relevantes para evaluar su progreso en la implementación del Programa, los resultados obtenidos a través de la aplicación del Índice de Interculturalidad indican que la distribución de los 56 establecimientos de Fase I Continuidad con la información suficiente para elaborar el Índice de Interculturalidad da cuenta que el 12,5% se encuentran en Nivel Insuficiente; el 37,5% en Nivel Básico; el 30,4% en Nivel Intermedio y sólo el 19,6% en Nivel Avanzado. Todo indica que el Programa apoya a los establecimientos a que casi todos los colegios alcancen, al menos, el Nivel Básico, pero no ha logrado que una parte importante de los establecimientos –a pesar de una participación de 7 años en el Programa- alcance niveles de Avanzado. La evidencia producida dentro de este estudio no permite ofrecer una interpretación para este estado de la situación, pero sí hipotetizar que las debilidades de diseño e implementación que afectan al Programa pueden redundar en el lento avance de la interculturalidad de los establecimientos que participan en él.

Referente a la identificación de buenas prácticas en la implementación del PEIB-Orígenes, el estudio descubrió la complejidad de esta tarea. Por un lado, el Ministerio de Educación carece de indicadores estandarizados para observar el estado de la implementación del Programa. Por el otro, una vez generados estos indicadores como parte de este estudio e identificados, se observó la existencia de prácticas de interés, pero en ningún caso de experiencias modelo que pudieran representar un buen logro de los objetivos y actividades propuestos por el PEIB-Orígenes. Así, el estudio de casos mostró que los distintos actores involucrados en la implementación del Programa perciben, para todas las dimensiones analizadas, importantes deficiencias. Similarmente, ni los logros de desempeño educativo exhibidos por estos establecimientos ni los valores que obtienen para los Índices de Interculturalidad y de Resultados Educativos demuestran diferencias positivas importantes a favor de los establecimientos que participaron en la segunda fase del Programa con los demás. A este

respecto, interesa llamar la atención sobre la aparente inconsistencia para la identificación de buenas prácticas que se obtuvo mediante la selección de casos y la aplicación de los Índices, situación que pone de relieve la lamentable carencia de indicadores apropiados para el monitoreo del Programa.

Como se ha mostrado, los hallazgos de este estudio para los cinco objetivos específicos propuestos muestran que el estado de avance de los establecimientos PEIB-Orígenes en su segunda fase es precario.

No obstante, según varios expertos, el estudio de casos y la encuesta aplicada, las escuelas participantes de la segunda fase del Programa sí tienen interesantes logros que exhibir, si bien no se encuentran entre los propuestos por el PEIB-Orígenes en su diseño. Entre ellos, destacan la sensibilización de la comunidad escolar en torno a la relevancia de la educación intercultural bilingüe y el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos de las escuelas participantes en el Programa. Ambos logros se encuentran relevados como críticos para la adecuada instalación de la educación intercultural bilingüe en la literatura internacional especializada, de modo que su mayor presencia en las escuelas que participan en el PEIB-Orígenes sugiere que este Programa en efecto fomenta prácticas congruentes con buenas prácticas de educación intercultural bilingüe.

El estado de avance en la implementación del PEIB-Orígenes puede radicarse en diversos factores. La evidencia generada en este estudio permite identificar algunos de ellos.

Primeramente, es necesario mencionar factores relacionados con el diseño del Programa. Éstos, si bien no tienen que ver estrictamente con su implementación, fueron insistentemente referidos por la mayoría de los actores entrevistados, aludiendo a la inviabilidad que dichos factores interponen para una buena implementación del Programa. Gruesamente, las falencias de diseño más abarcan la práctica totalidad de aspectos que involucra el Programa, y se concentran en tres dimensiones principales: Recursos, Fundamentos y Roles claves en el PEIB – Orígenes.

Al respecto, cabe agregar que el diseño del PEIB-Orígenes es por cierto original, al no asemejarse a las propuestas conceptuales que se encuentran en la literatura. Más específicamente, por cierto, el PEIB-Orígenes parece ser sobre todo un programa para la educación focalizada de niños indígenas, más que un programa de educación intercultural bilingüe propiamente tal, ya que no considera elementos fundamentales de este modelo educacional, como la promoción de las culturas indígenas en la gran sociedad (el Programa sólo se aplica en contextos de alta concentración de población indígena), o la introducción de las lógicas de enseñanza tradicionales dentro de la escuela (el Programa sólo recoge elementos concretos de las tradiciones culturales de los pueblos indígenas focalizados).

Similarmente, con respecto al logro de objetivos distintos de los trazados por el Programa en su diseño, la revisión de la literatura y diversas entrevistas realizadas sugieren que un factor relevante en esta situación puede encontrarse en el diseño del Programa, al no definir un cronograma realista de logros para distintos plazos. Es decir, que los logros obtenidos a la fecha pueden constituir

avances de nivel inicial o intermedio, al tiempo que el logro de los objetivos actuales del Programa puede ser viable dentro de plazos más extensos que los transcurridos a la fecha.

En contraposición a los problemas de diseño del Programa ya señalados, los actores entrevistados subrayaron la importancia de vital para la adecuada implementación del Programa del compromiso del director del establecimiento, especialmente, de los profesores de EIB y del educador tradicional. Este factor, considerado como una fortaleza en aquellos establecimientos que mejor dan cuenta de una adecuada implementación del Programa, es a la vez señalado como una debilidad que da cuenta de las deficiencias en la institucionalización del Programa en el conjunto de los establecimientos intervenidos.

Un segundo elemento relacionado con la positiva implementación del Programa es la vitalidad de la cultura indígena en el contexto local del establecimiento. Esto es, en contextos donde la cultura indígena se encuentra fortalecida, el PEIB-Orígenes puede ser implementado de mejor manera. Al igual que el anterior, este factor es señalado como una fortaleza en aquellos establecimientos que mejor dan cuenta de una adecuada implementación del Programa, indica falencias en el diseño del Programa, relativas a las estrategias y objetivos propuestos para establecimientos que operan en contextos diversos de vitalidad de la cultura indígena.

Finalmente, en cuanto a la calidad de la implementación misma del PEIB-Orígenes, parece necesario destacar un factor que emergió en las entrevistas a expertos y en las observaciones de los investigadores en terreno: la solidez de las nociones que manejan los actores a cargo de la implementación del Programa. La evidencia disponible sugiere cierta laxitud en el dominio de conceptos claves para la implementación del Programa, como cultura indígena y educación intercultural bilingüe, reflejados en la significativa disimilitud de aproximaciones que se encuentra en las escuelas que participan del Programa, así como en los contenidos de las actividades que se realizan para su implementación. A este respecto, sobresalen perspectivas que folklorizan las culturas indígenas en el espacio escolar, al representarlas mediante elementos estáticos y con escasa aproximación a su contenido profundo (al menos en lo que a transmisión educativa se refiere). Asimismo, destaca el énfasis en la presencia de las culturas indígenas dentro del contexto escolar, con invisible atención sobre la relación armónica entre pueblos de culturas distintas, cual es el fin último de la interculturalidad.

Para cerrar, se quiere remarcar que pese a que la evidencia generada por este estudio indica un incipiente avance en cuanto al logro de los objetivos e implementación del PEIB-Orígenes, sugiere a la vez la gestación de interesantes procesos a favor de la interculturalidad. En consecuencia, nuestra evidencia apunta a fortalecer las estrategias del Ministerio de Educación a favor de la educación intercultural bilingüe.

La evaluación del PEIB entrega indicios que es un Programa que ha tenido múltiples efectos positivos en la relevar la interculturalidad como un factor de integración, reconocimiento de la

diversidad cultural e igualdad de oportunidades para los estudiantes indígenas. El Programa ha generado importantes efectos en la generación de planes, programas y materiales con perspectiva indígena, pero también ha posibilitado generar un reconocimiento de los equipos directivos y profesores de la relevancia de la diversidad cultural, de tal forma de reconocerla no sólo como un desafío sino que también como un recurso.

Los resultados del estudio dan cuenta que el Programa está asociado a un mejoramiento en las condiciones educativas generales y no sólo en la interculturalidad, al mismo tiempo que detecta una estrecha correlación positiva entre ambos elementos. Sin embargo, el PEIB debe ser comprendido como un programa innovador, lo cual conlleva desafíos que no se han tenido presentes hasta el momento.

VI. RECOMENDACIONES

Al momento de concluir el presente estudio, quisiéramos efectuar ciertas recomendaciones, al modo de propuestas tendientes a mejorar la calidad del PEIB-Orígenes en su diseño e implementación. Considerando que el Programa se encuentra en una fase de conclusión, se ha optado por apuntar aquí sólo aquellas recomendaciones que pueden extenderse desde el Programa en particular hacia los modelos de educación intercultural –entendidos en un sentido más amplio- que propicie en adelante MINEDUC.

Avanzando desde lo particular a lo general estas refieren, puntualmente, al diseño de este Programa u propuestas educativas interculturales; a la comprensión que se tiene de las culturas focalizadas y el modo en que éstas definiciones se operacionalizan; y a la conceptualización de educación intercultural bilingüe sobre la que trabaja el Programa.

2. Elementos vinculados al diseño e implementación del Programa

A partir del análisis de casos, se ha señalado que los establecimientos reciben poco acompañamiento en la implementación del Programa. Esto tiende a limitar la capacidad de impacto del mismo, circunscribiendo los avances a capacidades que son propias de las comunidades escolares, tal como se ha detallado en el análisis transversal. Algunas alternativas que fortalecerían el acompañamiento a las escuelas son:

- a. **Mejorar la vinculación de los actores de MINEDUC con los establecimientos.**
 - i. Es necesario que en la implementación del PEIB-Orígenes o de cualquier otro Programa de educación intercultural, las escuelas cuenten con **mayor asistencia técnica**: actores capacitados para orientar, que les ayuden a sortear dudas y dificultades a la hora de implementar el Programa. Estos actores deben ser especializados y trabajar de manera permanente con las escuelas. Esta tarea la pueden desempeñar supervisores especializados, o bien las coordinaciones regionales a partir de un fortalecimiento del rol que éstas juegan en el ámbito de los establecimientos.
 - ii. Los establecimientos requieren de mayores instancias y procesos de **supervisión y retroalimentación** respecto de aquellos componentes del Programa que les corresponde desarrollar de manera autónoma. Se debe adecuar los períodos y mecanismos de evaluación, por ejemplo, de los planes y programas propios, indagando en cuanto a su calidad no sólo en términos de diseño –evaluación de la propuesta- sino también en cuanto a su efectividad pedagógica en el aula.
 - iii. Es necesario que los establecimientos cuenten con más y mejores **capacitaciones**. Se debe mejorar la frecuencia y calidad de las capacitaciones, así como profundizar en sus contenidos. Se recomienda que se efectúen capacitaciones a profesores y educadores tradicionales por separado. Claramente, las falencias que ambos actores

presentan para la implementación del programa y de la EIB aparecen en ámbitos muy diferenciados que es necesario abordar de manera específica.

b. Fortalecer a los actores vinculados a la implementación del Programa en los establecimientos.

- i. Propiciar la incorporación de **profesores especializados** en EIB. Las escuelas que han incorporado profesores especialistas en EIB cuentan con una clara fortaleza para la implementación del Programa. Se recomienda contar con un ítem de recursos específicamente destinados a esto.
- ii. Resulta fundamental que se especifique y fortalezca el rol de los educadores tradicionales al interior de los establecimientos. Con vistas a esto, se recomienda entregar un protocolo a las escuelas respecto de las tareas a realizar por el ET, así como también propiciar una valoración en la comunidad de docentes y directivos de la relevancia de la tarea, por ejemplo en el contexto de capacitaciones.

c. Mejorar pertinencia en los plazos de entrega de los recursos.

- i. Es necesario que se mejore la pertinencia de los **plazos** en que se distribuyen los recursos asociados a la implementación del Programa. Hemos detectado, respecto de esto, la existencia dos nudos críticos: la bajada de recursos en la cadena territorial de MINEDUC, y el circuito que recorren los recursos una vez que se entregan a los supervisores. Es fundamental que se intervenga en ambos aspectos.
- ii. Se recomienda revisar la **modalidad de pago** a los educadores tradicionales. En este ámbito el problema de la pertinencia en los tiempos se repite, pero agravado por el hecho de que el pago en dos cuotas desmotiva a estos trabajadores y limita la posibilidad de las escuelas de realizarles requerimientos. Se recomienda fraccionar el pago adecuándolo a una modalidad mensual, y asegurando que éstos se efectúen en el período marzo-diciembre. Se sugiere, asimismo, reevaluar la carga horaria que se asigna a los ET, de ocho horas pedagógicas semanales en la actualidad, considerando la posibilidad de ampliarla.

d. Implementar sistemas de acompañamiento.

- i. Una dificultad con la que se encontró la realización de este estudio es la ausencia de evidencia generada en torno de la implementación del Programa. No se han diseñado instrumentos o mecanismo de reporte, registro y evaluación del quehacer de las escuelas. Considerando los altos grados de autonomía con que deben desenvolverse las escuelas en este proceso, sobre todo en cuanto a la adecuación de instrumentos curriculares y de gestión, es necesario que se fortalezca el seguimiento de los mismos. Se recomienda **implementar un sistema de seguimiento y monitoreo** cuyos instrumentos resulten sencillos de incorporar en las escuelas. Este sistema debiera

- colaborar con retroalimentación a las escuelas, operando de esta manera como mecanismo de asistencia técnica.
- ii. La implementación de sistema de monitoreo – especialmente en cuanto a los instrumentos de seguimiento y reporte - debe ser acompañada de la **elaboración y utilización de indicadores pertinentes a la EIB**, que den cuenta de logros y falencias de establecimientos desde una perspectiva estandarizada que a la vez oriente respecto de dificultades y nudos críticos a abordar.
 - iii. Un problema recurrentemente señalado es la falta de actualización y evaluaciones de los PPP. Se sugiere elaborar un protocolo que defina elementos mínimos de calidad de estos instrumentos, un sistema de retroalimentación por parte de asesores especializados, así como un cronograma para su actualización y mejoramiento permanente.

3. Profundizar en la comprensión de las culturas focalizadas

El análisis del estado de avance de los establecimientos de continuidad en la implementación del PEIB-Orígenes permite indicar que –tanto en el nivel central como en los establecimientos– opera una comprensión esquematizante de las culturas focalizadas que es necesario corregir. Respecto de los distintos niveles en que esto incide, se recomienda.

a. Revisar los contenidos culturales que se transmiten a los establecimientos.

A lo largo de este estudio se ha insistido en que en la implementación del Programa se observa una imposición de la lógica propia de la cultura escolar a la hora de transmitir contenidos culturales. Es necesario que se complejice la comprensión de cultura, entregando una imagen integrada y sistémica de la misma. Elementos ya recomendados con vistas a lo anterior son: mejorar la asistencia técnica y capacitaciones, y fortalecer las capacidades de los actores vinculados a la EIB en los establecimientos (profesores EIB, ET). Junto con lo anterior, se recomienda elaborar guías didácticas y pedagógicas que aborden, además de elementos culturales específicos, la noción de cultura en sí misma y sus múltiples implicancias, desde una imagen sistémica.

Otra falencia que hemos observado en las escuelas dice relación con la falta de manejo conceptual en torno de las nociones de educación intercultural, bilingüismo, educación para la interculturalidad, participación de la comunidad, etc. Se recomienda reforzar la transmisión de estos conceptos.

b. Mejorar la pertinencia de los contenidos.

Además de una imagen compleja y sistémica de cultura, se requiere que el Programa aborde de manera más específica las culturas indígenas que focaliza. Para ello, se recomienda propiciar trabajos de **contextualización en un nivel regional y/o provincial**, fortaleciendo la incidencia local en la elaboración de contenidos. Se recomienda generar espacios de trabajo que convoquen tanto a actores de nivel central como a profesores y ET de las escuelas focalizadas, por ejemplo emulando el trabajo de microcentros.

c. Reconsiderar la definición de educación intercultural desde la cual se trabaja en el Programa.

Se ha observado a lo largo de este estudio la existencia de una confusión de definiciones, que enreda, al alero de la noción de educación intercultural bilingüe, la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe o educación indígena. Esta confusión se refleja, por ejemplo, en los objetivos del mismo, donde se aborda el diálogo entre pueblos tanto como la calidad de los aprendizajes de los estudiantes indígenas del país. Siguiendo el modelo adoptado por el gobierno de México, proponemos:

- i. Dada la población que atiende el PEIB-Orígenes y los establecimientos que se focalizan, se recomienda que el Programa se ciña a la noción de **educación indígena (EI)**: modelos educativos destinados a niños cuyas culturas de origen difieren de aquella en que se origina y sustenta el modelo educativo nacional, y con los cuales se debe trabajar desde una perspectiva comprensiva de ambos espacios culturales.
- ii. A partir de lo anterior, se recomienda fuertemente dar continuidad al Programa, ampliando sus alcances. Se propone implementar un programa de EI de modo que no sea uno más entre los distintos programas que implementan las escuelas, sino el **eje orientador del conjunto del quehacer en escuelas con alto número de estudiantes indígenas**. Como medida inicial, se recomienda que en las escuelas focalizadas por el PEIB-Orígenes se cautele que al menos los contenidos del Plan de Mejora y los recursos asociados a la SEP converjan con orientaciones interculturales.
- iii. Generar un programa de **educación intercultural** orientado al conjunto de la población del país. La literatura internacional coincide en señalar que en la discusión sobre la realidad particular de los pueblos indígenas y la diversidad cultural de las naciones no puede incluirse únicamente a las minorías, a aquellos denominados distintos. La educación intercultural orientada al diálogo entre pueblos, la equidad y el respeto debe constituir un eje orientador de la educación que se ofrece al conjunto de los estudiantes; esto es, debe constituir una política educativa.
- iv. La implementación de estos programas diferenciados, y de cada uno en particular, debe guiarse por un **calendario de logros** adecuado al proceso de largo aliento al que se avocan, estableciendo metas realistas, de corte anual o bianual en cuanto a los objetivos, y más acotadas respecto de componentes y actividades.

VII. ANEXOS DIGITALES

DVD Estudios de caso	I. Informe final estudios de caso	
	II. Entrevistas: archivos de audio	
	III. Entrevistas: transcripciones	
Informe final	I. Propuesta de Trabajo	Términos de Referencia Propuesta técnica de trabajo
	II. 1^{er} Informe de Avance	1 ^{er} Informe de avance formato Word
		1 ^{er} Informe de avance formato PDF
	III. 2^o Informe de Avance	2 ^o Informe de avance formato Word
		2 ^o Informe de avance formato PDF
	IV. 3^{er} Informe de avance	3 ^{er} Informe de avance formato Word
		3 ^{er} Informe de avance formato PDF
		3 ^{er} Informe de avance formato Word + anexos
		3 ^{er} Informe de avance formato PDF + anexos
	V. Informe Final	Informe Final formato Word
Informe Final formato PDF		
Resumen Ejecutivo		
Presentación Power Point		

ANEXO 1

Descripción de Variables para el subgrupo de continuidad

Se construye una base de datos que especifica las escuelas de Continuidad y No Continuidad y sus respectivos 2 controles, se incluyen el identificador del control y las características administrativas de los controles especificados. Para la comprensión de las variables, éstas se explican a continuación.

Variable	Descriptor
No repetidas	1: Observación que está 1 sola vez en la base, 2: Observación que está 2 veces (1 con matching que incluye variables simce y 1 con matching que no incluye variables simce)
matching_con_var_simce	1: Observación a la que se le realizó un matching incluyendo variables simce; 0: Observación a la que se realizó un matching sólo con variables de la escuela
Region	1: Tarapacá (posteriormente a 2002 la región I se subdividió en Arica-Parinacota y Tarapacá); 2: Antofagasta; 8: Biobío; 9: La Araucanía; 10: Los Lagos (posteriormente a 2002 se subdividió entre Los Lagos y Los Ríos)
Rural	1: Rural; 0: Urbano
Municipal	1: Municipal; 0: Subvencionado
Rbd	Identificador del establecimiento
Cont	1: Continuidad; 0: No continuidad
control 1	Control escogido por el matching, es el que presenta una menor distancia métrica con la observación tratada. 0: no es el control 1; 1: Control 1
control 2	Control escogido por el matching, es el que presenta la siguiente menor distancia métrica con la observación tratada con respecto al 1º control. 0: No es el control 2; 1: es el control 2
rbd del control	Identificador del establecimiento que sirve como control a la escuela tratada específica
nom_esta	Nombre del establecimiento
num_esta	Número del establecimiento
nom_dire	Nombre del director
nom_loca	Nombre de la localidad
dir_loca	Dirección
email_esta	Correo electrónico del establecimiento
fon_loca	Teléfono del establecimiento
Cellular	Celular del establecimiento