



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del sector Lengua Indígena Mapuzugun

Investigador Principal: Carmen Sotomayor
Investigadores Secundarios: Claudio Allende, Silvia Castillo, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler.
Colaboradores: Héctor Mariano, Simona Mayo, Victoria Ibaceta.
Institución Adjudicataria: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile
Proyecto FONIDE N°: FT11258

Informe Final realizado en el marco de proyecto FONIDE ganador del Séptimo Concurso 2012, ejecutado durante el año 2013. No citar.

Julio 2014

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo - DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 2 406 6073. E-mail: fonide@mineduc.cl

Índice

ABSTRACT	4
1. ANTECEDENTES	5
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	27
3. OBJETIVOS	28
4. MARCO CONCEPTUAL	28
5. METODOLOGÍA.....	38
6. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	59
6.1. Descripción encuesta educadores tradicionales	59
6.2. Análisis e interpretación de índices	75
6.3. Principales resultados del análisis multivariable.....	92
6.4. Estudio de casos.....	99
7. DISCUSIÓN	118
8. DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS DE EIB	127
BIBLIOGRAFÍA.....	132
ANEXO 1: CONTEXTO NACIONAL.....	139
ANEXO 2: PROTOCOLO DE ENTREVISTA A EXPERTOS	162
ANEXO 3: GUÍA DE VARIABLES DE LA ENCUESTA (OPERACIONALIZACIÓN)	167

ANEXO 4: CUESTIONARIO	185
ANEXO 5: INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN	199
ANEXO 6: PROTOCOLOS PARA ESTUDIO DE CASOS.....	200
ANEXO 7: CARTA A DIRECTORES Y SOSTENEDORES.....	221
ANEXO 8: MATRIZ DE CONTENIDOS ENTREVISTAS A EXPERTOS.....	230
ANEXO 9: TABLAS CON RESULTADOS CODIFICACIÓN PREGUNTAS ABIERTAS...	256
ANEXO 10: TABLAS CON RESULTADOS SIGNIFICANCIA ESTADÍSTICA (REGIONES, TRAMO DE EDUCACIÓN, TRAMO ETARIO y SEXO) ÍNDICES GENERADOS	259
ANEXO 11: INFORME DE ESTUDIO DE CASOS	260

ABSTRACT

Este informe entrega antecedentes que fundamentan el problema y objetivos del estudio, dando cuenta de la relevancia que ha adquirido la educación intercultural bilingüe en el mundo, al considerar el valor de preservar las culturas originarias y, en particular, de mantener y revitalizar sus lenguas. Dentro de este marco, nuestro país ha venido desarrollando una serie de iniciativas que culminan con la introducción del Sector Lengua Indígena en el currículum escolar para aquellos establecimientos con una alta presencia de alumnos pertenecientes a pueblos originarios. Para la implementación de esta política pública, el Ministerio de Educación incorpora la figura del Educador Tradicional como mediador de la cultura y la lengua originaria en las escuelas. Estudios anteriores sobre la situación de la lengua mapuzugun indican que esta estaría en proceso de minorización y que existirían pocos hablantes. Asimismo, estudios sobre la implementación de las políticas de interculturalidad bilingüe y del sector curricular de Lengua Indígena mostrarían también falencias. No obstante, existe un cuerpo de educadores tradicionales en Chile que están realizando esta tarea pionera con gran compromiso. Dada la relevancia y contingencia de este tema, y el escaso conocimiento sobre estos actores, el estudio se propone conocer las percepciones de los educadores tradicionales acerca de sus competencias lingüísticas e interculturales y de cómo realizan su trabajo de enseñanza del mapuzugun. También se considera indagar sobre sus actitudes hacia la lengua y hacia el Sector de Lengua Indígena, ya que el grado de prestigio y el uso cotidiano de lenguas minorizadas genera actitudes contradictorias entre los hablantes mapuche. Para ello, se realizó una encuesta a una muestra de casi el 70% de los educadores mapuche que existen en nuestro país y luego se llevó a cabo un estudio de casos en tres escuelas, realizando un total de 16 entrevistas (a educadores tradicionales, directivos, profesores mentores y apoderados) y 3 focus group a un total de 24 estudiantes. Las escuelas fueron seleccionadas de acuerdo a los criterios de implementación definidos por el Ministerio de Educación y que van desde modalidades de trabajo intercultural, pasando por la implementación del Sector Lengua Indígena, hasta escuelas que trabajan el bilingüismo, mediante programas de estudio propios. En este informe, se presentan de manera detallada los instrumentos elaborados, su forma de validación y los procedimientos de recolección de información. Asimismo, se exponen los resultados de la encuesta y los estudios de caso que, de modo general, indican que los Educadores Tradicionales mapuche presentan una alta competencia lingüística declarada, una positiva actitud hacia la lengua y el Sector de Lengua Indígena, competencias interculturales acordes a la realidad de sus contextos, así como

dificultades en la implementación básicamente en sus condiciones laborales y algunos aspectos de las condiciones de implementación.

1. ANTECEDENTES

1.1. Contexto internacional

Desde mediados del siglo XX, la diversidad cultural se incorporó como un tema relevante en el ámbito de las políticas internacionales (ONU, 1948; 1966, 1989, 2007; OIT, 1999; UNESCO, 2000, 2005), lo que ha llevado a la mayor parte de los países a adecuar sus políticas internas y dar un marco jurídico a sus contextos de diversidad¹.

Ello llevó a algunos Estados Nacionales en Latinoamérica a reconocer el carácter multicultural de la sociedad y a desarrollar acciones destinadas a atender las problemáticas de los pueblos originarios. Así, la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, celebrada en Jomtiem (Tailandia, 1990) reparó en la diversidad indígena, señalando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural originario poseen una utilidad y una validez por sí mismos, y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo. Dicha perspectiva ratificó el derecho de todos a educarse en contextos de diversidad, respetando las identidades y riquezas de cada cultura. En este contexto, se enmarca la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que se implementa en los diferentes países con presencia indígena.

En la década de los ochenta, varios países latinoamericanos emprendieron experiencias en EIB, orientando su política educacional al fortalecimiento de la educación de estas minorías culturales, entre ellos, México, Paraguay y Bolivia, con una elevada población indígena.

Paraguay se definió como un país pluricultural y bilingüe (Constitución Nacional de 1992, artículo 140), por consiguiente, el castellano y el guaraní son los idiomas oficiales. En este sentido, la Ley 28/92 (artículo 1) establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambas lenguas es de carácter obligatorio en todos los niveles del sistema educativo.

¹En 2001 la UNESCO lo declara como un principio universal en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Dicho concepto se transforma en un enfoque que impregna gran parte del pensamiento de la UNESCO sobre educación.

Bolivia, por su parte, ha elaborado un modelo educativo intracultural, intercultural y plurinacional, expresado en la Nueva Constitución Política del Estado (promulgada y aprobada en 2009). Asimismo, la Ley 1565 de Reforma Educativa (LRE) establece la EIB como política educativa. Al respecto, López y Rojas (2006) señalan que la implementación de esta modalidad en los diversos niveles del sistema educacional ha significado no solo una revalorización cultural, sino que también ha favorecido el fortalecimiento de la autoafirmación y la autoestima individual y social de los pueblos indígenas.

Argentina también ha desarrollado políticas de EIB y ha considerado para su implementación la participación de un auxiliar bilingüe denominado “maestro de modalidad aborigen” o “auxiliar docente aborigen”, similar a los educadores tradicionales en Chile. Si bien esta denominación varía de acuerdo a las provincias, según Ossola (2011), se trata de “miembros de la comunidad indígena que participan en los espacios áulicos a los fines de contribuir en las relaciones de enseñanza y aprendizaje que se producen entre los alumnos y los maestros” (p.220). La autora señala que la figura de este maestro indígena no ha estado exenta de tensiones en las escuelas argentinas con EIB. Ello debido a la inexistencia de normativas concretas y explícitas para determinar las tareas que debe desempeñar y el tipo de vínculo que debe generar con el maestro de grado.

Más allá de la realidad latinoamericana, dentro de las experiencias de políticas lingüísticas exitosas, es importante mencionar el caso de Nueva Zelanda, que ha trabajado arduamente por la revitalización de la cultura y lengua maorí, a través de diferentes estrategias (nidos de lengua e inmersión total en la cultura y lengua indígena). Durante décadas, Nueva Zelanda ha emprendido iniciativas orientadas al fortalecimiento de la lengua originaria, tales como la creación -en 1991- de la Federación de Estaciones de Radios maoríes y la instalación de un servicio de televisión en lengua maorí en 2004. De igual modo, la Ley del Idioma Maorí, promulgada en 1987, ha contribuido a elaborar metas concretas respecto a la revitalización lingüística, como por ejemplo, la recuperación de la lengua indígena por parte de todos los maoríes, el año 2028 y el bilingüismo para todo el pueblo neozelandés, el 2040.

Otra experiencia destacable es la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAV) con exitosas políticas de revitalización lingüística. La Ley de Normalización 10/1982 proclamó el euskera como lengua oficial y a partir de esa fecha no ha cesado el

proceso de inversión del desplazamiento lingüístico. Ello se manifiesta en una serie de iniciativas tales como el surgimiento de la radio pública Euskadi Irratia, la instauración de la televisión pública *Euskal Telebista*, la circulación de diversas revistas escritas en euskera y la preparación de profesores en dicha lengua (Fernández-Ulloa, 2005).

Actualmente, el País Vasco cuenta con diferentes dispositivos legales (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, promulgada por el Estado español, 1990; el Decreto para el Desarrollo Curricular Vasco, 1992 y la Ley para las Escuelas Públicas Vascas, 1993), que han contribuido a la instalación de procesos educativos más pertinentes y productivos. Fernández-Ulloa (2005) señala que la demanda social de modelos con una mayor presencia del euskera ha ido creciendo desde finales de los años 80, especialmente, en la educación infantil en que la mayoría de los alumnos están en el modelo de enseñanza en euskera, en detrimento del modelo de enseñanza en castellano. Por su parte, el modelo de enseñanza bilingüe funciona de manera relativamente estable para el resto del alumnado. Sin embargo, en los grados Medio y Superior se produce un claro aumento del modelo de enseñanza en castellano.

Las experiencias citadas sirven de antecedente para el caso de Chile que, luego de un largo camino, inicia el 2009 la implementación del Sector Lengua Indígena (SLI) como parte del currículum nacional para escuelas con alumnado indígena, tal como se detalla a continuación.

1.2. Contexto nacional

1.2.1. Características de la población indígena en Chile²

De acuerdo a la información de la encuesta CASEN, la población que se declara indígena ha subido consistentemente a través del tiempo, variando desde un 4,4% en 1996 a un 8,1% en 2011 (gráfico A.1). Este mismo patrón ha seguido la población mapuche a través del tiempo, la que ha variado desde un 3,6% en 1996 hasta un 7% en el año 2011. Como menciona Treviño y otros (2012), este patrón de crecimiento en la población autoinformada puede interpretarse principalmente de dos maneras:

...la primera, señalaría a este hecho como un positivo indicador de revalorización cultural, en el sentido de que la población indígena muestra menos autonegación

² Los gráficos y tablas se encuentran en el Anexo 1.

étnica, sintiendo menos castigo social por pertenecer a una etnia indígena. La segunda interpretación incorpora la variable racionalidad económica, ya que en los últimos 15 años se han ido desarrollando una serie de programas focalizados en la población indígena que conllevan muchas veces algún tipo de beneficio económico. De esta forma, declararse indígena puede significar recibir alguno de estos beneficios que otorga el Estado de Chile (...) (Mideplan, 2011).

Una de las interpretaciones que tiene este aumento en la cantidad de personas que se autoinforman como pertenecientes a algún pueblo indígena, corresponde a una revalorización de la cultura de sus pueblos. La cultura de un pueblo es la que define las características de su población. La conservación de la población es uno de los mayores problemas para pueblos indígenas que subsisten al interior de un país, como es el caso del pueblo mapuche dada su anexión al Estado chileno hacia fines del siglo XIX. En este sentido, la lengua puede considerarse un indicador del estado de la cultura de un pueblo, tal como plantea Woodbury (1993). Sin embargo, esto no se ve reflejado en el gráfico A.2 que muestra el porcentaje de personas que dicen dominar de buena forma las lenguas indígenas (hablar y entender) o si solo tienen conocimientos de estas (entender).

Se puede observar que en el año 2000 solo un 14% de la población indígena dice que *habla y entiende* una lengua indígena y la misma proporción dice *solo entenderla*. Con el tiempo, se ha visto una reducción en la cantidad de personas que informa hablar o entender la lengua originaria hasta llegar al año 2011 donde un 11% dice hablar y entender dicha lengua y una proporción similar dice solo entenderlo. Así, este indicador puede estar mostrando que el reconocimiento sostenido de la población indígena de Chile no estaría asociado directamente a la revitalización lingüística.

En un intento por fortalecer los idiomas indígenas presentes en Chile y aumentar el porcentaje de personas que manejen la lengua de su pueblo, entre otras razones, el 2009 se aprueba la incorporación al currículo de Educación Básica del Sector de Lengua Indígena (SLI). Esta iniciativa nace en consideración al rol fundamental que juega la lengua para el reconocimiento, valorización y respeto de una cultura (Treviño y otros, 2012). La regulación exige que las escuelas que concentren más de 50% de niños de origen indígena desde el año 2010, y más de 20% desde el año 2013, ofrezcan obligatoriamente el Sector de Lengua Indígena dentro de su programa de estudio (Mineduc, División Jurídica 2010). Según los datos del Registro de Estudiantes de Chile (RECH) del año 2010, existirían 800 establecimientos que imparten

educación básica con más de 50% de alumnos indígenas, y 1.500 colegios con una matrícula mayor al 20% de estudiantes indígenas³.

Ahora bien, la población indígena en Chile constituye uno de los grupos poblacionales más pobres del país, así lo muestra el gráfico A.3 donde aproximadamente un 23% de la población indígena se encontraría bajo la línea de la pobreza, lo que determina de manera importante las condiciones de implementación del SLI. Esto es, los alumnos hijos de padres indígenas asisten a colegios de menor calidad, dada sus condiciones de vulnerabilidad (ingresos del hogar menores, padres con menor educación, etc.) como se puede ver en las tablas A.1 y A.2. En dichas escuelas se presentan estadísticas descriptivas para una serie de variables seleccionadas del cuestionario para padres de la prueba SIMCE de cuarto básico 2008-2012, diferenciando entre alumnos indígenas y no indígenas⁴.

Los resultados del ingreso per cápita provenientes de las bases SIMCE son consistentes con los obtenidos de la encuesta CASEN. Así, es posible observar que el grupo de alumnos indígenas proviene de hogares cuyos ingresos per cápita son mucho menores que el ingreso per cápita de los hogares no indígenas. El resultado es similar cuando se considera solo estudiantes de origen mapuche. Asimismo, pertenecen a hogares en que los padres poseen entre 2 y 4 años de educación menos que los alumnos no indígenas y cuentan con un número de libros mucho menor en sus hogares⁵. También puede observarse que el grupo de alumnos indígenas va principalmente a establecimientos municipales, con una mayor proporción de colegios rurales. Es importante notar que estos alumnos asisten a colegios donde suelen concentrarse alumnos indígenas con características muy similares entre sí. Todas estas variables inciden en que los colegios a los que asisten los alumnos indígenas sean de menor calidad que aquellos donde asisten estudiantes no indígenas⁶.

³ En la base de datos RECH 2010, se informa la etnia de los alumnos, pero no se especifica cómo fue medida, en otras palabras, no sabemos si esta fue autoinformada o si fue información dada por los profesores, padres o directores. Adicionalmente, se debe considerar que muchos de estos colegios son rurales y pequeños (menos de 15 alumnos), en particular en las regiones del Sur de Chile, tales como la IX y X.

⁴ Para hacer esta diferenciación, se utilizó la condición autoinformada por la madre en el cuestionario mencionado sobre su pertenencia a un pueblo indígena. En este cuestionario, se define la pertenencia a un pueblo indígena si cumple al menos una de las siguientes características: es hija de padre o madre indígena, posee al menos un apellido indígena, mantiene formas de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual.

⁵ El número de libros en el hogar es utilizado como una aproximación al capital cultural de la familia, ya que la lectura se asocia al acceso al conocimiento y la cultura.

⁶ Es necesario mencionar que para todas las variables medidas, las diferencias entre grupos fueron estadísticamente significativas.

Una de las diferencias mayores entre ambos grupos, indígenas y no indígenas, corresponde a los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE. En efecto, la brecha de puntajes entre ambos grupos presentada en la tabla A.3 muestra ser significativa para todos los años analizados. En efecto, en los últimos cinco años la brecha en Lenguaje ha permanecido prácticamente inalterada en 7 puntos, mientras que en Matemática se observó un pequeño avance, reduciéndose la brecha en cerca de 3 puntos.

Dada esta diferencia entre los puntajes de alumnos indígenas y no indígenas, un ejercicio interesante es analizar qué variables son las que más han influido en la generación de esta brecha. Para ello, se utilizó una variación de la descomposición de Oaxaca-Blinder (1973) conocida como *two-fold decomposition*, la que fue calculada para todo el período analizado⁷. Esta permitió determinar qué porcentaje de dicha brecha correspondía a variables del hogar y del colegio, y qué parte de la brecha no puede ser explicada por variables observadas. Los resultados desagregados de la descomposición para lenguaje y matemática se muestran en la tabla A.4 y A.5 del Anexo 1. En estas tablas, se observa que las variables que explicarían en mayor proporción la brecha existente serían las variables del hogar que, en conjunto, explicarían entre 0.05 y 0.07 desviaciones estándar. Por otra parte, el efecto par de la educación de las madres explicaría entre un 0.07 y 0.11 desviaciones estándar. Esto dice que cerca de 5 puntos estarían explicados solo por el tipo de compañeros y el entorno en el cual los alumnos están insertos.

El gráfico A.4, muestra qué porcentajes de la brecha corresponden a cada grupo de variables ya sea del colegio, del hogar o a la porción no explicada. Lo más notable que podemos observar en este gráfico es que las variables del colegio en todo el período explicarían entre un 30% y un 60% de la brecha existente en la prueba de lenguaje y entre un 40% y 50% de la diferencia entre ambos grupos en la prueba de matemática. Esto nos muestra que el hecho de que niños indígenas asistan a colegios de peor calidad, con pares muy similares y que además pertenecen a un grupo de NSE muy bajo, explicaría prácticamente toda la brecha existente.

En el mismo sentido, es importante observar que la brecha de puntajes a la que se hace referencia como brecha indígena, prácticamente desaparece al focalizarse en el 40% más vulnerable de los alumnos de acuerdo al nivel socioeconómico de los hogares. Esto mostraría que el simple hecho de ser indígenas no sería lo que provoca

⁷ Con el fin de reducir los efectos aleatorios no sistemáticos (Kane&Staiger, 2002; Chay, McEwan y Urquiola, 2005), se utilizó solamente colegios con más de 15 alumnos con la prueba SIMCE rendida.

las diferencias en puntajes observadas. Esto puede estar indicando que el solo hecho de pertenecer a un pueblo indígena no los llevaría a tener menores puntajes. De esta forma, se puede concluir que serían las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y de calidad de los colegios a los que asisten, lo que se ve representado en las diferencias observadas.

Incluso, como se puede ver en el gráfico A.4, la parte de la brecha no explicada que puede asociarse a la condición indígena (no explicada) podría llegar en algunos años a tener un efecto positivo -aunque dichos valores no fueron estadísticamente significativos-. En otras palabras, ser indígena podría estar asociado a una reducción de la brecha de puntajes observados, lo que puede deberse a la focalización de algunos programas durante la última década.

1.2.2. Políticas de EIB

El Estado de Chile ha expresado, mediante varios dispositivos jurídicos (principalmente la Ley Indígena 19.253 (1994), la ratificación del Convenio 169 de la OIT (2009) y diversos decretos) que la protección, el bienestar, el desarrollo y la participación de los pueblos originarios del país concita un alto interés nacional, comprometiéndose a gestar políticas públicas en diversas áreas, siendo el componente educativo uno de los ejes principales de su preocupación.

En 1996 se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), al amparo de la Ley Indígena 19.253, aprobada en 1993. Dicho Programa surge con el propósito de “contribuir a una mayor pertinencia cultural de los estudiantes indígenas en el sistema educativo chileno, a partir de la revitalización de sus conocimientos y saberes, y fortaleciendo la interculturalidad en contextos de diversidad cultural y lingüística con el objeto de construir establecimientos educativos culturalmente responsables.” (Mineduc, 2011:2).

Ya en 1998, el PEIB había realizado un plan piloto para los primeros años de escolaridad (Ministerio de Educación, 2011). Durante los años siguientes, se siguió trabajando en experiencias piloto centradas, principalmente, en el diseño curricular y en la formación de profesores. Recién en el año 2000, se institucionaliza como programa independiente y se empieza a trabajar en una política de focalización a establecimientos educativos (Ministerio de Educación, 2010). En 2001, surge el PEIB –

Orígenes⁸ que continuó con la formación de educadores indígenas y la elaboración de propuestas curriculares.

Siendo la lengua un aspecto fundamental para el reconocimiento, valorización y respeto de una cultura, en el año 2009 se aprueba el Decreto 280, producto de las demandas de las comunidades indígenas. Dicho instrumento establece los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Sector Lengua Indígena (SLI), incluyendo la enseñanza del mapuzugun, quechua, aymara y rapa nui. Dicha enseñanza se articula en torno a dos ejes: oralidad y comunicación escrita. El primero de ellos, entendido como la “forma de transmisión del conocimiento ancestral que, a través de la palabra, se expresa y se enriquece de generación en generación” (Ministerio de Educación, 2011:5), se divide, a su vez, en tradicional oral y comunicación oral. Con la incorporación de esta nueva asignatura al currículo escolar, el país dio un paso muy importante en las políticas educativas relativas a los pueblos originarios, pues con ello se inició un proceso que permite salvaguardar el patrimonio inmaterial de estos pueblos y atender de manera directa la mantención y reproducción de lenguas que por muchos años habían sido minorizadas (Gundermann, 2007).

1.2.3. Situación de la lengua mapuche

En efecto, un estudio reciente (Gunderman y otros, 2009) sobre la distribución del bilingüismo mapuche-castellano en las regiones de Biobío, Araucanía y las actuales Los Ríos y Los Lagos nos entrega información sobre la situación del mapuzugun en la actualidad. El estudio distinguió entre hablantes y no hablantes de mapuzugun y, dentro de los hablantes, entre pasivos y activos en los niveles de competencia básica, intermedia y alta. De acuerdo a este test, un 61,7% de la población mapuche de 10 años o más carece de competencia en lengua mapuzugun y solo un 38,3% de esta población demuestra competencia. Dentro de estos últimos, un 4% demuestra un nivel básico y un 9,6% un nivel intermedio. Estos niveles, según los autores, son insuficientes para desplegar una comunicación fluida en lengua mapuche. Por otra parte, un 24,7% de la población mapuche encuestada demostró una competencia alta, concentrándose esta en los adultos y adultos mayores. Se encontró que un número importante de estos dominaban mejor el mapuzugun que el castellano. La competencia alta es lo que permite asegurar la vitalidad de la lengua.

⁸Para su ejecución, se consideró un presupuesto de 132 millones de dólares, proveniente de los aportes del Banco Mundial (79 millones) y del Gobierno local (53 millones) (MINEDUC, 2011).

En cuanto a su presencia en regiones, este estudio mostró un mayor bilingüismo en la Araucanía (51,6%), aunque solo un tercio (33,2%) demostró una competencia alta. Le sigue la Región del Biobío con un 20% de bilingüismo, dentro del cual 10,8% de los hablantes presentaron competencia alta. Las regiones de Los Ríos y Los Lagos mostraron en conjunto un 9,2% de bilingüismo dentro del cual solo un 6,7% de los hablantes presentaron una competencia alta. Por otra parte, en cuanto a las zonas rural o urbana, el test de competencia arrojó que la permanencia del mapuzugun es mayor en las zonas rurales que en las urbanas en el sur de Chile. En las primeras, se encontró un 33,0% de competencia alta, un 11,5% intermedia y un 4,8% básica, mientras que en las zonas urbanas, un 6,0%, 5,3% y 2,1%, respectivamente.

Por último, este test mostró una relación entre nivel de competencia y tramos de edad entre la población hablante de mapuzugun. Así, entre los mapuche de 10 a 19 años solo un 14,3% demuestra competencia, concentrándose en hablantes pasivos, de competencia baja y media. Entre las sujetos de 20 a 29 años, la situación es similar: un 19,4% demuestra competencia. En cambio, entre la población de mayor edad la competencia es de 73,3%, en su mayoría de nivel alto. Los autores concluyen que el uso y la competencia de la lengua mapuzugun se encuentran en un continuo y progresivo retroceso y que la presencia del bilingüismo mapuche-castellano es heterogénea, como lo muestran los datos presentados.

Una de las explicaciones de esta minorización de la lengua mapuche es su presencia limitada a los espacios intraétnicos, tradicionales y su desplazamiento en la lengua nacional (Gunderman y otros, 2009). Por otra parte, señalan los autores, que la sociedad mapuche se hace progresivamente más urbana y que sus sectores rurales están en creciente comunicación con los centros urbanos, lugares en que las condiciones para el empleo de la lengua son menos propicias. Mientras más restringido a lo doméstico es el uso de la lengua, menor es su expectativa de vitalidad (Zúñiga, 2007).

Pese a este diagnóstico, en los últimos años podemos observar que el mapuzugun se ha revalorizado entre algunos actores de la comunidad mapuche urbana, desarrollando valiosas iniciativas independientes, más allá de las políticas públicas. En esta línea, es importante destacar los diversos encuentros que ha realizado la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile (Red DELPICH) y el trabajo que ha llevado a cabo el Equipo Kom kim mapudunguaiñ waria mew, liderado por el educador Héctor Mariano. Ambas organizaciones han abierto

espacios para el aprendizaje de la lengua mapuche, la discusión y la reorganización del tejido social.

Muestra de ello son los tres Encuentros (Estudiantes de lenguas indígenas, 2011; Educadores Tradicionales, 2012; Sabios y especialistas, 2013) y los dos Congresos de Lenguas Indígenas de Chile (2010-2011), convocados por la Red DELPICH. Estos eventos permitieron recopilar las experiencias, tanto de estudiantes como de educadores, especialistas y sabios de lenguas indígenas, sobre cómo aprecian el estado de la EIB en Chile, relevando las fortalezas, falencias y expectativas que observan en esta modalidad educativa. El Primer Encuentro de Estudiantes reunió alrededor de cincuenta estudiantes universitarios y de escuelas interculturales, pertenecientes a las comunidades aymara, quechua, rapa nui y mapuche, procedentes desde Arica hasta Chiloé. En esta misma línea, el Primer Encuentro de Educadores convocó alrededor de cuarenta educadores tradicionales, procedentes de Iquique, Valparaíso, Alto Bío Bío, Concepción, Temuco, Osorno, Chiloé y de la Región Metropolitana. En su mayoría, se trató de hablantes nativos de su respectiva lengua indígena (mapuzugun, rapanui, quechua y aymara). Por último, el último Encuentro convocó a sabios tradicionales, autodidactas, académicos, investigadores, de origen aymara, quechua y mapuche.

Dentro de las conclusiones⁹, podemos resaltar tres puntos que reúnen gran parte de las observaciones de estudiantes y de educadores. En primer lugar, se señaló una falta de infraestructura y de materiales educativos para la enseñanza de lenguas indígenas en el contexto de la EIB. En segundo lugar, se hizo referencia a la urgente necesidad de una institución especializada en lenguas indígenas capaz de certificar y capacitar a los educadores tradicionales que lo necesiten y que proporcione espacios para la investigación de estas temáticas. Por último, se valoró la necesidad de un marco común de referencia de lenguas indígenas, adaptando el modelo europeo a las necesidades de los estudiantes y los educadores. En este punto, muchos de los asistentes plantearon lo difícil que es aprender la lengua si no hay una continuidad en los contenidos por nivel, ya que frecuentemente los cursos de lenguas indígenas no superan los niveles básicos de aprendizaje. Asimismo, se concluyó que los educadores tradicionales debieran contar con las siguientes características: ser hablante, poseer una actitud mediadora con una visión amplia de las cosmovisiones y,

⁹ Disponibles en <http://redeibchile.blogspot.com.ar/>.

estrechamente relacionado a esto, poseer un interés por la cultura para transmitirla de manera pertinente.

1.2.4. Implementación del Sector Lengua Indígena

Uno de los aspectos más innovadores de la propuesta del nuevo sector curricular de Lengua Indígena (SLI) es la consideración de una “dupla pedagógica” para su implementación en los establecimientos escolares. Esta dupla está constituida por el profesor mentor (docente de aula) y por el educador tradicional. El primero aportará el conocimiento de la cultura escolar y el saber pedagógico; el segundo, los saberes tradicionales de su cultura y la enseñanza de la lengua indígena. Esta modalidad apuesta a una relación intercultural en términos concretos, aspirando a que se produzca una retroalimentación recíproca entre ambos actores del proceso educativo.

En este sentido, el educador tradicional debiera cumplir un rol fundamental en el fortalecimiento de la vitalidad cultural y lingüística y la implementación del SLI, ya que son los responsables de la enseñanza de la lengua y cultura indígena. Como lo describe Unicef (2010), “se trata de personas elegidas por la comunidad que no son profesores con estudios formales de pedagogía y no conocen bien cómo se organiza la enseñanza. Sin embargo, poseen un buen conocimiento de la lengua y la cultura indígena que deben aprender los niños y niñas en la escuela” (pág. 7).

Los antecedentes del educador tradicional se encuentran en el PEIB-Orígenes (denominado “asesor cultural comunitario”). Su labor estaba centrada en el apoyo a proyectos específicos de los establecimientos educativos focalizados por este programa y su ingreso se debió a la falta de profesores hablantes de lengua indígena. Este asesor era elegido y validado por los padres de familia, autoridades tradicionales y funcionales de la comunidad. Dentro de la comunidad, era reconocido como un *kimche* (sabio), es decir, una persona que posee una práctica y conocimientos sobre la lengua y la cultura indígena (Quidel, 2006). Un estudio que evaluó la implementación del programa PEIB-Orígenes, encontró una gran heterogeneidad en las modalidades de implementación de este programa, una baja adquisición de la lengua indígena por parte de los escolares y una falta de claridad en cuanto al rol que debían asumir en estos asesores culturales comunitarios (Ministerio de Educación, 2011).

Una investigación más reciente (Treviño y otros, 2012) entrega información acerca del estado actual de la implementación del sector Lengua Indígena en general, no solo mapuzugun. El estudio considera un modelo creado por Unesco (2010) para determinar los factores asociados a los logros de aprendizaje en estudiantes; este se basa en cuatro dimensiones: *Contexto*, *Insumos*, *Procesos* y *Productos*. Sobre estas variables, la investigación construye una encuesta dirigida a 219 directivos de establecimientos con SLI y a 209 sin SLI en contexto indígena; 100 educadores tradicionales (de los cuales 87 son mapuches y 13 de otras etnias) y el mismo número de profesores mentores. A continuación, se presenta un resumen de sus principales hallazgos.

En cuanto al *Contexto*, el estudio sostiene que el uso de la lengua indígena es escaso. Los docentes utilizan pocas veces la lengua y el dominio de los alumnos es bajo. Por otra parte, se observa que más del 50% de los establecimientos que participan en el SLI tienen una trayectoria de políticas interculturales. Un 41% de los establecimientos desarrolló talleres de lengua indígena previamente al inicio del SLI. La encuesta indica que existe una diferencia importante en el uso de la lengua entre los establecimientos que implementan el SLI y los que no, a favor de los que implementan este sector curricular. En relación a la concentración indígena, es mayor el uso cuando aumenta la matrícula indígena.

Respecto a los *Insumos*, el estudio señala que existe una disponibilidad de materiales educativos, siendo los menos frecuentes los textos de estudio para clases de SLI. Quienes entregan estos recursos, son los propios establecimientos, el Mineduc, el profesor mentor y, por último, los estudiantes. Hay una opinión generalizada sobre la positiva pertinencia de los materiales, sin embargo, se critica fuertemente que el lenguaje es poco adecuado para la variante local de la lengua. Se considera también como insumo el conocimiento de la lengua indígena de los distintos actores involucrados en la implementación del SLI. Las competencias declaradas por parte de los educadores tradicionales son: *escribo mucho* 40%, *bastante* 34%, *algo* 14% y *poco* 10%; *hablo mucho* 53%, *bastante* 35%, *algo* 8% y *poco* 2%; *entiendo mucho* 56%, *bastante* 38%; *algo* 4% y *poco* 1%. Cuando se compara con establecimientos de alta concentración indígena, los educadores tradicionales tienen un mayor dominio de la lengua y, a la inversa, en establecimientos de menor concentración tienen menor dominio. En profesores mentores y directores baja notablemente el porcentaje en las tres habilidades: 28% y 6%, respectivamente, *entiende bastante*; 40% y 42% *entiende*

poco; 11% y 2%, respectivamente, habla bastante; 28% y 45% habla poco; 17% y 5%, respectivamente, *escribe* bastante; 32% y 30% escribe poco.

Sobre los *Procesos* y prácticas en aula, se aprecia una percepción positiva de la dupla pedagógica en cuanto a sus habilidades para desarrollar el SLI. La planificación de clases es uno de los puntos considerado como más difícil. Sobre la evaluación, los educadores y profesores señalan que los tópicos más evaluados son las palabras aprendidas, la expresión oral y la valoración de la cultura; en dos tercios de las escuelas, se evalúa también la expresión escrita. Casi la totalidad de las duplas considera la participación en clases y la observación de la evolución de los estudiantes como medios evaluativos. Los datos indican que hay una complementariedad en la dupla pedagógica. En clases, el educador tradicional es preponderante, mientras que el profesor mentor lo es en planificación y evaluación. En cuanto a los procesos de enseñanza desarrollados en el aula, se observa que los educadores tradicionales que no tienen dificultades para evaluar, planificar y mantener la disciplina en sus alumnos tienden a desarrollar mejores procesos de aula. Por lo tanto, las dificultades que se reportan están relacionadas directamente con las “habilidades” del educador tradicional para desarrollar procesos de aula.

Considerando los resultados académicos, lingüísticos y culturales como *Productos*, los encuestados indican que se alcanzan más logros en tradición oral, luego en comunicación oral y, finalmente, en comunicación escrita. En las escuelas de mayor concentración indígena, hay más críticas acerca de los resultados de aprendizaje que en las escuelas con menor concentración. Hay un consenso en que el aprendizaje de la lengua es favorable para el desarrollo del pensamiento. La relación entre recursos y percepción de los docentes sobre el logro, se mide en base a un índice de recursos. Se observa que mientras más alto es el puntaje del índice, mejor es la percepción de logro alcanzado por los estudiantes en los SLI.

En cuanto a la valoración de la cultura, esta se mide en base a un índice de interculturalidad, basado en tres tópicos: conocimientos lingüísticos de los docentes; relaciones entre la comunidad indígena y la comunidad escolar; percepciones y acciones de alumnos y escuelas en torno a la interculturalidad. Controlado por dominio y frecuencia del director, mientras este mejor domina la lengua y más habla, mejor es este índice. La encuesta indica que la mayoría de los estudiantes está motivada por conocer su cultura y fortalecer su identidad cultural; se aprecia un impacto en la participación en clases y un aumento en la autoestima de los alumnos indígenas. La

misma encuesta muestra que en las escuelas con un mayor índice de implementación se observa una revitalización de la lengua. Se indica que el SLI ha alentado el uso de la lengua, lo que se traduce en un interés por aprenderla, aunque su uso todavía es menor (por ejemplo, en los recreos). En las escuelas con menor concentración indígena, se sostiene que los alumnos tienen mayor dominio de la lengua que sus padres. Al comparar el índice de interculturalidad entre escuelas con y sin SLI y relacionarlas con variables de contexto, se aprecia una diferencia notable entre las que implementan SLI y las que no. Las escuelas más “interculturales” son las rurales, de mayor concentración indígena y que implementan el SLI. Por último, en relación a la actitud frente a la cultura indígena, hay una valoración alta por parte de los alumnos en las escuelas que implementan el SLI.

Pese a estos resultados relativamente positivos, considerando la percepción de los entrevistados (directivos, educadores tradicionales y profesores mentores), el estudio llama la atención acerca de algunos importantes obstáculos para la implementación del Sector Lengua Indígena. Uno de ellos es la falta de normalización de las lenguas indígenas que impide avanzar en su enseñanza. También advierten que en las escuelas existe una baja valoración de la lengua indígena en comparación con el castellano, producto de los grandes prejuicios que existen respecto de la población indígena. Señalan que existiría una carencia de formación específica de la dupla pedagógica. Por último, se indica que existe una tensión entre la noción de interculturalidad propuesta por el SLI y una noción de multiculturalismo que se tiende a implementar.

1.2.5. Características de las escuelas que han implementado el SLI

Según los datos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación de 2012, 356 colegios han implementado el Sector de Lengua Indígena¹⁰. De estos, un 79,5% son establecimientos que han implementado el currículo correspondiente al pueblo mapuche. La región de la Araucanía es la que cuenta con el mayor número de escuelas, alcanzando el 54% del total de colegios del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación. Por otra parte, en cuanto a las modalidades de focalización que realiza este programa, un 87% de las escuelas con currículo mapuche corresponde a la modalidad

¹⁰ Es necesario mencionar que, de acuerdo a información entregada por el MINEDUC, esta cifra en el año 2013 debería llegar a más de 400 colegios.

Implementación del SLI, un 10% corresponde a Interculturalidad y solo un 3% corresponde a Revitalización lingüística, tal como se muestra en la tabla A.6.

Las descriptivas mostradas en la tabla A.7 del anexo 1, dan cuenta que estos colegios atienden en promedio a estudiantes de muy bajo nivel socioeconómico, el cual sería incluso menor que el mostrado por el total de alumnos indígenas en el país. En estos, destaca que el promedio de educación de los padres es aproximadamente 9 años, lo que correspondería a tener educación media incompleta (específicamente, solo primer año medio).

1.2.6. Condiciones de implementación del Sector de Lengua Indígena

A continuación se exponen, de modo general, las condiciones de implementación del SLI según las percepciones de directores, profesores mentores y educadores tradicionales. Las características descritas están basadas en la información de la base de datos del estudio de Treviño et al. (2012). Se utilizó la base de datos de la encuesta a directores, educadores tradicionales y profesores mentores filtrada solamente para aquellos actores que atiende a población mapuche.

a. Presencia de modelos EIB en las escuelas que se integran al SLI

Tal como se ha comentado en apartados anteriores, la implementación de iniciativas interculturales en los establecimientos con población indígena se remonta, en la mayoría de los casos, a las décadas de los 90' y 2000'. Antes de la implementación del SLI, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe – Orígenes, focalizó una serie de establecimientos en sus dos fases. Principalmente, las iniciativas estuvieron centradas en la *adecuación curricular*, implementando 'planes y programas propios' en áreas diversas, tales como artes visuales, danza, música, lengua y cultura. Además, se buscó promover el *bilingüismo*, promoviendo el uso de las lenguas originarias en los establecimientos y desarrollar la *participación comunitaria* en las comunidades escolares, impulsando, por ejemplo la inclusión de educadores tradicionales en las escuelas. En la encuesta realizada, casi la totalidad de los establecimientos que participan del SLI han manifestado tener experiencias previas en EIB, bajo alguna de sus modalidades, tal como se describe en la tabla A.9.

Complementariedad entre las iniciativas EIB del establecimiento y el SLI

En relación a la complementariedad entre las acciones realizadas por los establecimientos que están implementando el SLI mapuzugun y otras iniciativas ligadas a la EIB, los directores han manifestado, en un 87.78 % que las iniciativas del SLI son complementarias a las acciones que se implementan en la escuela. Asimismo, solamente un 4.88% está de acuerdo en que las acciones del SLI obstaculizan sus propias acciones sobre EIB. Esto indica que, a juicio de los directores de los establecimientos focalizados, el SLI es una estrategia que constituye un aporte para el desarrollo de la EIB. (Ver gráfico A.6)

Adecuación curricular

Respecto a adecuaciones institucionales a la EIB, iniciativa que precede a la implementación del SLI pues fue uno de los objetivos del PEIB – Orígenes, se observa que la totalidad de los establecimientos ligados al SLI incorporan en su misión y visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) una perspectiva de diversidad cultural. De la misma forma, en gran parte de los PEI (98%) se incorporan acciones relacionadas a este mismo enfoque. Es importante destacar que gran parte de las escuelas no contó con apoyo de “expertos” para adecuar su PEI a la diversidad cultural (74.71%). Por otra parte, algunos sostenedores, cerca de la mitad (58.62%), han jugado un papel relevante en la promoción de la valoración de la diversidad en la elaboración del PEI. (Ver tabla A.10).

b. Recursos pedagógicos para el SLI

Materiales pedagógicos

Acerca de los materiales pedagógicos, los educadores tradicionales mapuche indican que, en su mayoría (72.4%), son adecuados para el aprendizaje de los alumnos y que son útiles para desarrollar actividades de lengua indígena (72.4%). Sin embargo, cerca de la mitad de los educadores tradicionales (49.4%) señalan que hacen un uso poco adecuado de la lengua indígena local. De la misma forma, poco más de la mitad de los educadores tradicionales (55.2%) piensa que la cantidad de materiales disponibles son escasos para los requerimientos de sus clases de SLI. (Ver tabla A.11).

c. Preparación docente de dupla pedagógica

De acuerdo a la encuesta (Treviño y otros, 2012), la escolaridad de la mayor parte de los educadores tradicionales no alcanza a completar la enseñanza media. Un 57,3%

de estos actores se encuentran en esta situación, siendo relevante que un 18.3 % no terminó su enseñanza básica. Cabe destacar que cerca de un 10% de los educadores tradicionales ha cursado la enseñanza superior. Resulta interesante señalar que más de un cuarto de los encuestados ha cursado estudios de diplomado y/o postítulo (Ver tabla A.12). Por otra parte, cerca de un 69% de los profesores mentores finalizó la enseñanza superior y un pequeño porcentaje aún no la termina (3%).

En cuanto a la percepción de autoeficacia de los educadores tradicionales y los profesores mentores para implementar el SLI, los actores presentan diferencias importantes. El 58,6 % de los educadores tradicionales se sienten preparados para enseñar lengua indígena, en tanto que el mismo porcentaje de profesores mentores se siente poco preparado para realizar dicha actividad.(Ver tabla A.13)

d. Capacitaciones

Capacitaciones en lengua y cultura mapuche

En cuanto a la percepción sobre las capacitaciones sobre lengua y cultura mapuche, un 68% de los educadores tradicionales indica haber recibido instrucción en este ámbito. Aproximadamente uno de cada cuatro educadores tradicionales no ha recibido capacitación en estas materias, pero le gustaría. A diferencia de los educadores tradicionales, aproximadamente un 65% de los profesores mentores no ha recibido capacitaciones en enseñanza de lengua indígena y cerca de la mitad no ha recibido instrucción sobre cómo enseñar contenidos culturales e identitarios. Llama la atención que aproximadamente un 10% de los profesores mentores no manifiesta su intención de recibir capacitación sobre estos ámbitos específicos. (Ver gráficos A.7 y A.8)

Capacitaciones pedagógicas

Cerca de la mitad de los educadores tradicionales indica haber recibido capacitaciones en diversos aspectos pedagógicos. Incluso un 66% señala haber recibido instrucción sobre “Manejo de grupo y disciplina”. El aspecto en que menos se han capacitado es “Evaluación de aprendizajes”, con un 48%. En general, los profesores mentores presentan una situación similar a los educadores tradicionales en cuanto a capacitación, aunque en todos los aspectos se observa una mayor instrucción. De igual forma que los educadores tradicionales, es el “Manejo de grupo y disciplina” el ámbito en que han recibido más capacitaciones con un 72% y cerca de un 10% no manifiesta interés por recibir instrucción en este ámbito. El aspecto de “Evaluación de aprendizajes” es el que menos capacitaciones presenta (44%) para el profesor mentor.

Es importante especificar que estas capacitaciones están enmarcadas en el SLI, por lo tanto, no se consideran otras capacitaciones. (Ver gráficos A.9 y A.10)

e. Recursos pecuniarios

En la encuesta UDP, se les consulta a los directores de dónde obtienen recursos para implementar el SLI, en caso que los montos asignados para ello no sean suficientes. En este sentido, un 51% de las escuelas que implementan el SLI en mapuzugun se ajustan al presupuesto entregado por MINEDUC. La otra mitad de los establecimientos, se financian principalmente con recursos provenientes de la SEP, tal como se observa en el gráfico siguiente (Ver gráfico A.11). Es muy relevante destacar que a la mitad de los establecimientos no le alcanzan los recursos pecuniarios para solventar la implementación del SLI.

f. Apoyo externo a iniciativas interculturales

Respecto al apoyo de entidades externas al establecimiento para la implementación del SLI (Ver gráficos A.12; A.13; A.14), los actores encuestados en el estudio citado (educadores tradicionales, profesores mentores y Directores), perciben al Ministerio de Educación (MINEDUC) como la entidad que más les brinda apoyo para implementar el SLI.

Es destacable, que ninguno de los actores valore con más de un 20% la categoría “nada de apoyo” a esta institución, siendo los profesores mentores los más críticos con 18%. Es especialmente favorable la impresión de los educadores tradicionales (57%) que considera que el MINEDUC entrega “mucho apoyo” para la implementación del SLI. Esta apreciación supera la de directores (39%) y profesores mentores (34%).

Por otra parte, el apoyo de los sostenedores para la implementación del Sector Lengua Indígena es visto de manera más negativa por los actores. Los tres actores califican el aporte de sus respectivos sostenedores en la categoría intermedia (“poco apoyo”) con 43% director, 40% educadores tradicionales y un 38% los profesores mentores. Es destacable que, con excepción de los educadores tradicionales, los sostenedores presentan un porcentaje mayor en la categoría “nada de apoyo” (34% profesores mentores, 31% directores y 25% educadores tradicionales) que en “mucho apoyo” (33%, 27% y 25%, respectivamente).

La percepción sobre el apoyo de las agrupaciones indígenas a la implementación del SLI es la menor valorada por los actores. Es especialmente crítica en el caso de los profesores mentores y directores, quienes en la categoría “nada de apoyo” presentan un 58% y 56% respectivamente, a diferencia de un 24% de los educadores tradicionales. De hecho, son estos los únicos que sitúan el apoyo de las agrupaciones indígenas por sobre el 15% en la categoría “mucho apoyo” (33%).

En síntesis, la percepción de los actores no es positiva hacia el apoyo de agentes externos. Si bien los educadores tradicionales tienden a percibir de modo más favorable esta colaboración en las distintas entidades, sobre todo, hacia el Ministerio de Educación, el aporte real está en entredicho por los actores. Es particularmente llamativa la negativa percepción del aporte de las agrupaciones indígenas hacia la implementación del sector. Esto podría significar que existe una falta de participación de estas agrupaciones en las actividades del establecimiento, poca información y promoción de acciones relacionadas con el SLI o, simplemente, poco interés de parte de las organizaciones. De cualquier forma, desde el punto de vista de la política educativa, es un punto relevante incluir a los actores indígenas como agentes que promuevan el SLI.

g. Relación escuela – comunidad

Participación de la comunidad en la escuela

En la encuesta citada, se les consultó a directores de establecimientos que implementan SLI acerca de la participación de la comunidad indígena en las acciones de las escuelas de modo general. Al respecto, los directores son enfáticos en señalar que desde el establecimiento existen instancias regulares de consulta a las comunidades. (Ver tabla A.14)

Tal como se observa en los datos anteriores, casi un 90% de los directores están de acuerdo o muy de acuerdo con que desde el establecimiento se les consulta a las comunidades indígenas sobre sus acciones. De forma similar, desde el establecimiento se recurre a las comunidades para desarrollar actividades diversas, como fiestas y ceremonias.

Coherente con esto, la tabla A.15 indica que más de un 90% de los establecimientos entregan espacios para la expresión de las opiniones de las comunidades. Además,

como se aprecia en la tabla A.16, más del 84% de los encuestados indican estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta participación de las comunidades.

En relación a la participación de las comunidades en lo específicamente educativo, los encuestados, en más de un 80%, indican que las comunidades acceden a los recursos educativos de las escuelas (Ver tabla A.17). Además, según los encuestados, sobre un 65% de las familias de los alumnos indígenas participa específicamente en actividades de aula. (Ver tabla A.18)

Sin embargo, a la hora de colaborar con otras actividades, ligadas a la elaboración de material educativo, la comunidad indígena baja mucho su presencia. Como se aprecia en el gráfico A.15, aproximadamente un 70% de los directores están muy en desacuerdo o en desacuerdo con que las comunidades indígenas colaboren en la elaboración de material educativo para el establecimiento.

De forma menos pronunciada, pero de todos modos llamativa, el gráfico A.16 indica que aproximadamente el 50% de los encuestados están muy en desacuerdo o en desacuerdo con que exista participación de las comunidades en la elaboración del Proyecto Educativo del establecimiento. Antes se ha visto que este documento cuenta, en gran parte de las escuelas, con adecuaciones ligadas al contexto de diversidad cultural en que estos se encuentran. Sin embargo, es claro que las escuelas no han contado, en un importante número, con aporte de expertos (ver tabla A.10) ni de las comunidades indígenas.

Participación de la escuela en actividades de la comunidad

Por otra parte, para los encuestados, las escuelas promueven favorablemente la participación de su alumnado en actividades de la comunidad indígena. Tal como se indica en la tabla A.19, cerca de un 65% de establecimientos entregan espacios a los estudiantes de las escuelas para que participen en actividades propias de sus comunidades.

Por otro lado, el establecimiento logra articular sus tiempos y los de las comunidades indígenas solo en parte. Tal como se observa en el gráfico A.17, aproximadamente un 55% de los encuestados indica que las prácticas escolares se articulan con los procesos de las comunidades.

Además, cerca de un 45% de los encuestados se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con que las comunidades promuevan o, simplemente, invitan a los actores escolares a sus actividades. Esta proporción es muy inferior a lo visto anteriormente en relación a la promoción de parte de las escuelas hacia las comunidades. (Ver gráfico A.18)

Valoración de la cultura por parte de la comunidad indígena

Respecto a la valoración y la participación de las comunidades indígenas en sus prácticas tradicionales, los directores de los establecimientos que implementan el SLI indican que el arraigo y fuerza de las costumbres se mantiene muy firme. Por ejemplo, un 95% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con que la comunidad escolar valora la cultura y las prácticas tradicionales. Por otra parte, un 95% de los directores se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con que la comunidad escolar demuestra interés por las actividades relacionadas con la lengua indígena. Parece ser que existe un terreno fértil para la implementación de acciones ligadas a la interculturalidad y el bilingüismo, pues se cuenta con la motivación de las comunidades indígenas.

En relación al orgullo de los estudiantes por su identidad y cultura, un 85% de los directores encuestados indica estar de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes demuestran una actitud favorable hacia este aspecto. (Ver tabla A.20)

Validación del educador tradicional

En cuanto a la validación de los educadores tradicionales por parte de las comunidades, los directores son enfáticos en reconocer la absoluta validez de estos actores. En la pregunta “La comunidad valida al educador tradicional”, un 98% indica que está de acuerdo (39%) o muy de acuerdo (59%). De forma similar, en relación a la elección del educador tradicional, los encuestados indican, en cerca de un 90% de los casos, estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la comunidad escolar participa en la elección del educador del establecimiento.

h. Contexto sociolingüístico de los estudiantes

Percepción del nivel de conocimiento de la lengua mapuzugun de los alumnos

Respecto a la percepción de los actores encuestados por Treviño y otros (2012), los gráficos A.19, A.20 y A.21 indican que gran parte de los alumnos conocen palabras básicas de la lengua. Para cerca de un 50% de los directores, más de la mitad de los

alumnos o todos los alumnos conocen estas palabras. En el caso de los profesores mentores y educadores tradicionales, este porcentaje sube levemente a cerca del 55%.

Sobre la comprensión de la lengua mapuzugun (sin capacidad de hablar), alrededor de un 20% de los directores indica que más de la mitad o todos los alumnos tienen un favorable entendimiento de la lengua. Para los profesores mentores y los educadores tradicionales, esta cifra se eleva hasta el 30%.

Respecto a la percepción de los actores sobre el dominio total de la lengua, los tres actores perciben, en más de un 50%, que ningún estudiante presenta este dominio de la lengua. Sobre el 35% de los profesores mentores y educadores tradicionales piensa que menos de la mitad de sus alumnos presenta un dominio total de la lengua y entre un 5% y 10% de los Educadores Tradicionales y Profesores Mentores piensan que más de la mitad de sus alumnos o todos sus alumnos tienen un dominio total de la lengua indígena.

Percepción del uso de la lengua mapuzugun por parte de los alumnos

Sobre el uso de la lengua indígena por parte de los alumnos, estos establecen que con sus pares, amigos y compañeros de escuela, es poco frecuente que ocurra. Según los gráficos A.22, A.23 y A.24, cerca de un 95% de los profesores mentores y un 88% los educadores tradicionales y directores, menos de la mitad o ningún alumno utiliza la lengua con sus compañeros. Por otra parte, parece ser más frecuente que el uso de la lengua sea más frecuente con los padres, aunque aproximadamente un 80% de los encuestados, indica que menos de la mitad o ningún alumno utilizan la lengua con ellos. De forma similar, el uso de la lengua con sus abuelos o ancianos de la comunidad tiene un porcentaje similar.

1.2.7. Características de los educadores tradicionales

En el registro de educadores tradicionales del Ministerio de Educación actualizado al año 2013, se registra un total de 323 educadores tradicionales en todo Chile, de los cuales un 275 corresponden a educadores tradicionales del pueblo mapuche (85% del total de los educadores tradicionales). Estos se ubican en las regiones octava, novena y décima, siendo la novena región la que concentra un 49% de los educadores tradicionales registrados, como se muestra en la tabla A.8.

Del total de educadores tradicionales mapuche, se observa que un 63% son mujeres y un 37% son hombres. Solo un 46% de las mujeres registradas como educadoras tradicionales dice haber trabajado alguna vez en algún colegio, porcentaje que baja a solo un 35% en el caso de los hombres¹¹. Para los educadores y educadoras que manifiestan haber trabajado alguna vez, se informa que los hombres tienen una experiencia promedio de aproximadamente 4,2 años y las mujeres, un promedio de 3,7 años. Por esta razón, se podría considerar que se trata de un grupo ya consolidado dentro de los educadores tradicionales. Finalmente, del total de los 210 educadores tradicionales mapuche que se encuentran trabajando en la actualidad, un 88% trabaja en un colegio; 11%, en dos y cerca de un 1%, en tres establecimientos.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A la luz de los antecedentes presentados, nuestra investigación se propone profundizar en las percepciones de los educadores tradicionales mapuche, ya que son ellos las figuras clave en la implementación de este nuevo sector curricular en nuestro país. Hemos considerado fundamental comprender mejor cómo se perciben en relación a su competencia lingüística, qué tan desarrollada está su competencia intercultural para trabajar en escuelas en que conviven niños indígenas y no indígenas, cómo definen su propia actitud hacia la lengua mapuzugun, qué tipo de estrategias utilizan para la enseñanza de esta lengua y cuál es su visión acerca de la implementación del Sector Lengua Indígena. De este modo, nos hemos formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las competencias lingüísticas declaradas de los educadores tradicionales en la lengua mapuzugun?
2. ¿Cuáles son las competencias interculturales utilizadas por los educadores tradicionales para la implementación del Sector Lengua Indígena?
3. ¿Cuál es la actitud de los educadores tradicionales hacia la lengua indígena mapuzugun y hacia este sector curricular?

¹¹ Ver gráfico A.5 en el Anexo 1.

4. ¿Cuáles son las estrategias que emplea el educador tradicional para implementar el Sector Lengua Indígena en relación con el profesor mentor, los alumnos, los padres y la escuela (directivos y otros docentes)?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Analizar las percepciones y competencias de los educadores tradicionales mapuche, tanto de zona urbana como rural, en su función docente en el contexto de la implementación del Sector Lengua Indígena (SLI) mapuzugun en Chile.

3.2. Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones de los educadores tradicionales mapuche que implementan el SLI mapuzugun, en relación a sus competencias lingüísticas e interculturales en esta lengua, y su actitud frente al SLI y a la lengua mapuzugun.

2. Caracterizar las acciones y estrategias que realiza el educador tradicional para la implementación curricular del SLI en la escuela, en relación con los niños (enseñanza), los docentes y directivos (intercambio profesional) y las familias (trabajo con apoderados y comunidad).

3. Identificar las percepciones y actitudes de alumnos de 1º a 3º básico (de origen mapuche y no mapuche) y de las comunidades escolares e indígenas frente al SLI que se imparte en sus escuelas.

4. MARCO CONCEPTUAL

4.1. La competencia lingüística

Uno de los principales antecedentes de la noción de competencia lingüística corresponde a los planteamientos de Chomsky (cfr. Pilleux, 2001) quien, desde una perspectiva formalista, la define como el conocimiento tácito de la lengua de un hablante oyente ideal que está compuesta por un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua. Este conocimiento se

encuentra a la base de la *actuación lingüística*, es decir, del uso real y concreto de la lengua y su estudio se descarta, teórica y metodológicamente, a favor de la caracterización de la competencia. Vale la pena destacar que, más allá de las marcadas diferencias que existen entre el generativismo (Chomsky) y el estructuralismo (Saussure), esta visión dicotómica que descarta el estudio del uso resulta una de las principales líneas de continuidad entre los planteamientos saussurianos y chomskianos.

En oposición a estos planteamientos, Hymes (1971) propone el concepto de *competencia comunicativa*, entendido como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan comprenderse. Por lo tanto, esta competencia resulta ser una suma de competencias, que incluye la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la psicolingüística. El principal aporte del giro propuesto por Hymes es que incorpora el uso real y concreto al estudio del lenguaje, dejado de lado por los paradigmas anteriores, lo que sería fundamental para el desarrollo de los estudios del discurso y de la enseñanza comunicativa de lenguas, uno de los paradigmas de enseñanza de idiomas con mayor influencia en la actualidad.

Considerando lo anteriormente señalado, nuestra idea de competencia lingüística se basa en la noción de competencia comunicativa de Hymes, pues nuestro estudio intenta develar la manera en que los educadores tradicionales usan la lengua, entendida esta como una práctica social y no solo como el conocimiento tácito que estos tienen del mapuzugun.

4.2. El bilingüismo

Un estudio de la competencia lingüística de Educadores Tradicionales mapuche necesariamente se enmarca dentro del estudio del bilingüismo tanto de estos educadores como de la población mapuche en general. El bilingüismo se puede entender tanto desde un punto de vista individual, como desde uno centrado en la comunidad en la que se inserta. Desde el primer punto de vista, se atiende a la realidad cognitiva del sujeto, al nivel de bilingüismo alcanzado, a sus componentes actitudinales y a sus consecuencias en la autoestima de los individuos. Desde la segunda perspectiva, se considera la situación social de contacto entre la lengua dominante y la(s) lengua(s) minorizadas, con especial énfasis en las condiciones de poder que describen y explican la manera en que este bilingüismo tiene lugar.

4.2.1. Bilingüismo como fenómeno individual

A la par de la noción de competencia lingüística, la definición del bilingüismo se amplió y pasó desde concepciones centradas en el hablante nativo como un ideal, tomando como centro su manejo de las reglas internas de la lengua, a concepciones más dinámicas que entienden a la lengua como una práctica social y al bilingüismo, como un fenómeno relacionado con el comportamiento sociolingüístico de los hablantes insertos en una comunidad. Así, por ejemplo, contrasta la visión de autores como Bloomfield (1933), quien define al bilingüismo como “the native-like control of two languages” (p.56), con la de autores como Grosjean (1982) quien lo define como “the regular use of two languages (p. 230). Las definiciones más amplias del bilingüismo permiten dar cuenta del hecho de que la mayoría de las comunidades de habla usan más de una lengua y que los niveles de bilingüismo de los hablantes de estas comunidades pueden variar según distintos factores socio-culturales. En otras palabras, permite entender el fenómeno no como una dicotomía entre competentes/no-competentes sino como un *continuum* de tipos de hablantes diferenciados por su comportamiento sociolingüístico. Consideramos que esta posibilidad resulta muy interesante para lograr una caracterización más exhaustiva y contextualizada de la competencia lingüística de los educadores tradicionales.

4.2.2. Bilingüismo como fenómeno social

Salas [1992] (2006) presenta uno de los primeros modelos para explicar desde una perspectiva histórica el bilingüismo existente en la actualidad. En primer lugar, el autor señala que, hasta fines del siglo XIX, el pueblo mapuche se mantuvo en un relativo aislamiento cultural que implicó la mantención de su lengua y su cultura. Sin embargo, con la “Pacificación de la Araucanía” esta situación cambia radicalmente y el español comienza a penetrar paulatinamente la vida cotidiana de las comunidades. Este proceso no se dio de la misma manera en todas las comunidades, por lo que el autor elabora una hipótesis integrada por cuatro sub-hipótesis que intentan dar cuenta de esta heterogeneidad: i) dicotomía rural/urbano: mientras más cerca de la ruralidad se encuentran los hablantes, mayor mantención de la vida tradicional y, por tanto, mayor vitalidad de la lengua; ii) distancia de los centros urbanos: mientras más lejos de los centros urbanos, menor contacto con el español y, por tanto, mayor predominancia del mapuzugun sobre dicha lengua; iii) antigüedad del contacto: mientras antes haya empezado el contacto, mayor grado de influencia del español en la conducta

lingüística de la comunidad y iv) posición personal del individuo con respecto al contacto: mientras más orientada la persona hacia la vida tradicional, mayor mantenimiento del mapuzugun en desmedro del español. Ahora bien, el autor señala que todos estos factores tienen que ser considerados como componentes de una situación compleja en términos de preponderancia relativa y no como determinantes absolutos.

Zúñiga (2007), siguiendo de cerca los planteamientos de Landweer (2000), propone los siguientes indicadores de vitalidad etnolingüística que han resultado útiles para pronosticar la viabilidad de una lengua determinada en una región dada en el corto, mediano y largo plazo: i) posición relativa en el continuum urbano-rural; ii) ámbitos de uso de la lengua, es decir, en qué espacios de la vida cotidiana de la comunidad se utiliza la lengua; iii) diglosia y cambio de código, es decir, con qué frecuencia se producen cambios de código en el uso de la lengua en cuestión y cómo esto repercute en la formación de una situación de diglosia; iv) dinámica poblacional y de grupo, es decir, en qué lenguas interactúan los miembros de la comunidad entre sí y con los miembros de otras comunidades con las que están en contacto; v) distribución de los hablantes al interior de sus redes sociales, es decir, el grado de densidad y multiplicidad de las redes sociales que establecen los miembros de la comunidad entre sí y con los miembros de otras comunidades; vi) fuerza identitaria de la comunidad lingüística, es decir, la valoración de la lengua dentro de la comunidad de habla; vii) prestigio de la lengua, es decir, el estatus que tiene la lengua dentro de la sociedad en la que se encuentra inserta; viii) acceso a una base económica estable y aceptable, referente al nivel de independencia económica y material que tiene la comunidad de la lengua con respecto a la sociedad en la que está inserta.

Gundermann et al. (2008, 2009) critican el modelo de Salas, pues señalan que estos atributos son el efecto o el resultado de fuerzas externas e internas y de procesos históricos generales y locales que es necesario integrar al análisis para generar un modelo explicativo de la situación de contacto. Además, critican al modelo de Zúñiga por la falta de adecuación que tendría un modelo pensado para las lenguas de Papua Nueva Guinea en nuestro país. Considerando estas críticas, los autores plantean que a la “Pacificación de la Araucanía” le sigue un proceso de integración al país, principalmente a través de las instituciones estatales, religiosas y comerciales, que implicó una reubicación desventajosa en el sistema de relaciones interétnicas que transformó al pueblo mapuche en un grupo reducido y sujeto a la dominación económica y social chilena. Este proceso de “integración” tuvo como consecuencia

una progresiva descomposición socio-demográfica de la sociedad mapuche caracterizada por la migración forzada de la población hacia los centros urbanos. En este proceso, el mapuzugun pasó de ser la lengua predominante de la sociedad mapuche a estar en una situación de diglosia con el español, la que finalmente ha ido difuminándose, a favor del español, con la continua y progresiva urbanización de la población.

Los autores enfatizan que un modelo diacrónico y dinámico permite explicar por qué el nivel de bilingüismo mapuche-español varía diatópicamente en el territorio tradicional. Mientras en la Araucanía, último territorio incorporado por la “Pacificación”, se registra el mayor grado de mantención del mapuzugun, en la X, XIV y en la costa de la VIII Región se registra el menor grado de mantención, como resultado de la temprana incorporación a la sociedad dominante, el establecimiento de sistemas más estables de haciendas y de mecanismos de trabajo agrícola jerarquizado en general, entre otros factores.

4.3. Actitudes lingüísticas

El concepto de actitud adquiere relevancia cuando se abordan estudios vinculados a la revitalización lingüística, dado que se convierte en un indicador de los valores, pensamientos y creencias que poseen los hablantes en relación a las lenguas.

Tal como mencionan Richards, Platt y Platt (1997), las actitudes lingüísticas refieren a las actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o variedades lingüísticas tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La valoración positiva o negativa hacia las mismas deja entrever impresiones acerca de la complejidad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de relevancia, prestigio social, entre otros aspectos. De igual modo, García Marcos (1993) menciona que las actitudes hacia la lengua pueden influir en los procesos de conservación y desplazamiento de dos o más lenguas. En este sentido, pueden determinar los dominios de uso y funciones comunicativas de los códigos, así como también los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua.

Las actitudes lingüísticas se concretan en un comportamiento individual y responden a factores sociales, puesto que se aprenden en los procesos de socialización; por lo mismo no son heredadas, sino que forman parte del proceso de enculturación que

sucede en una comunidad de habla particular y, por tanto, son susceptibles de cambio (Baker, 1992).

En relación a su abordaje, han sido estudiadas desde dos puntos de vista: uno de índole conductista, en donde se identifica la conducta con la actitud del sujeto, en otras palabras, el uso real de la lengua en las diversas situaciones comunicativas (Appel y Muysken, 1986); y otra de naturaleza psicosociológica, mentalista, que concibe las actitudes “como una predisposición a la conducta, es decir, la actitud del sujeto condicionará su respuesta ante un estímulo” (Janés Carulla, 2006, p.120). Sin embargo, como la actitud no puede observarse de manera directa, dada su condición de estado mental, se recomienda considerar indicadores que den cuenta de los determinantes inmediatos de la misma, hecho que se tuvo presente en la construcción de la encuesta que fue aplicada a los educadores tradicionales.

Para efectos del presente estudio, no solo se consideraron las actitudes que poseen los educadores tradicionales hacia el mapuzugun, sino, también, la actitud de estos hacia el sector de lengua indígena (SLI), tomando en cuenta el espacio escolar en donde se desenvuelven.

Al respecto, Olate y Henríquez (2011) realizaron un estudio en escuelas insertas en programas de Educación Intercultural Bilingüe, ubicadas en zonas de alta densidad indígena de la VIII y IX Regiones de Chile. A pesar de que el propósito principal del mismo fue –específicamente- analizar las actitudes lingüísticas con respecto a la lengua mapuche y al español en profesores de enseñanza básica, donde se destaca una actitud de fuerte lealtad lingüística hacia el mapuzugun, se incluyeron preguntas vinculadas al PEIB. La evaluación de esta dimensión arrojó que los docentes reconocen fortalezas y debilidades respecto del programa, evidenciada en los siguientes aspectos: i) beneficia a la comunidad mapuche; ii) favorece la autoestima en los niños y niñas; iii) el educador tradicional constituye un aporte significativo, puesto que enseña la lengua y cosmovisión mapuche; iv) estatus de taller de la enseñanza del mapuzugun; v) falta de herramientas pedagógicas por parte de los educadores tradicionales para enseñar la lengua; vi) escasez de material didáctico y vii) falta de perfeccionamiento sistemático en el ámbito de la EIB.

Si bien el estudio presentado entrega información relevante respecto de las actitudes de los docentes hacia el mapuzugun, el español y el PEIB, este se enmarca en la EIB, previo a la aprobación del decreto 280. A partir de este hecho, en el 2010, se incorpora

el SLI al Currículo nacional, permitiendo que en la actualidad existan aproximadamente 400 escuelas donde se están enseñando las lenguas indígenas con mayor vitalidad (mapuzugun, rapanui, aymara y quechua).

4.3.1. Dimensiones de la actitud lingüística

La actitud lingüística en tanto postura crítica y valorativa de los hablantes hacia aspectos de la lengua, presenta tres componentes (Baker, 1992):

- a) Cognitivo, vinculado a los pensamientos, creencias, percepciones respecto de la lengua como parte de una comunidad lingüística.
- b) Afectivo, asociado a evaluaciones positivas o negativas hacia la lengua.
- c) Conductual, relacionado a acciones concretas y externas, orientadas al fortalecimiento y protección de las lenguas.

Tomando en cuenta lo anterior, los hablantes –entonces- manifiestan una actitud hacia la lengua que usan, que aprenden o que conocen y dicha actitud estaría ligada a valoraciones de rechazo o aceptación que desencadenan en comportamientos congruentes con los sentimientos o ideas que expresan.

La mayor parte de los estudios realizados en esta temática (Baker, 1992; Fernández, 2001; Álvarez, 2007) revelan que la disposición a reaccionar de manera favorable o desfavorable hacia una lengua está íntimamente asociada a dos fenómenos: estatus y prejuicio. El primero está ligado al concepto de prestigio, social que no ocuparían las lenguas indígenas, dado que se encontrarían en un estado de minorización en relación a las lenguas que han alcanzado el estatus de estándar, es decir, que han pasado por cuatro procesos sociales: selección, codificación, elaboración de función y aceptación (Fishman, 1998); el segundo está vinculado a la acción y efecto de juzgar, positiva o negativamente, un hecho relacionado con una lengua o comunidad.

Sin embargo, ante los dos fenómenos descritos, subyace la idea de que las actitudes lingüísticas responden a connotaciones sociales, puesto que las valoraciones positivas o negativas hacia una lengua refieren a apreciaciones de orden sociocultural.

Por último, es importante señalar que dentro de los factores que determinan y/o inciden en las actitudes lingüísticas, se encuentra la estrecha relación que existe entre la lengua e identidad (Fishman, 1988). En el caso de lenguas indígenas, estas representan símbolos culturales con una clara función identitaria central en la

conciencia colectiva indígena. En este sentido, la lengua se entiende como un aspecto definitorio de los pueblos indígenas, ya que estos la poseen con exclusividad, lo que les permite diferenciarse de otros grupos, locales y globales. Lo anterior repercute en una disposición, al menos discursiva, para realizar cambios personales o colectivos en el dominio del manejo de la lengua y la participación cultural.

4.3.2 Importancia de la medición de las actitudes

Como se planteó en párrafos anteriores, las actitudes lingüísticas se caracterizan por ser susceptibles a modificaciones. Considerando la implementación del SLI, entre los agentes que pueden aportar a generar dicho cambio, se encuentra el educador tradicional, dado que desde su quehacer docente podría contribuir al fortalecimiento y vitalidad cultural y lingüística del mapuzugun. De esta manera, estaría cumpliendo un rol esencial en el componente actitudinal.

Por otra parte, si bien resulta esperable que los educadores, de manera general, tengan una actitud positiva hacia la mantención y revitalización de la lengua mapuche, resulta interesante relevar cómo se posicionan las distintas dimensiones de la actitud en la construcción de esta actitud general. Al correlacionar la competencia, los ámbitos de uso y las distintas dimensiones de la actitud podría ser posible jerarquizar la importancia que los educadores le dan a cada dimensión, otorgándole un componente explicativo a su comportamiento.

4.3.3. Instrumento de medición de las actitudes

Los diferentes instrumentos de medición revisados (Navia, 2010; Matos, 2010; Makuc, 2011) contemplan las tres categorías básicas que componen la actitud lingüística: cognitiva, afectiva y actitudinal; y en torno a estas tres dimensiones se construyen las preguntas. Por tanto, la elaboración de la encuesta que fue aplicada a los educadores tradicionales tuvo presente dichos factores, por ejemplo, conocer información respecto a la escritura en mapuzugun, motivaciones en relación a la enseñanza de la lengua, situación del mapuzugun en el futuro, valoración del uso del mapuzugun, entre otras.

4.3.4. Relación entre actitud y competencia lingüísticas

Para abordar el vínculo entre actitud y competencia lingüística, es necesario referirse al concepto de lealtad lingüística, entendida como el orgullo que los hablantes manifiestan en relación con el uso de su lengua en distintos ámbitos y el grado de entusiasmo hacia la misma (Arroyo, 1994, citado en Olate y Henríquez, 2011). Ello se evidencia en la fidelidad y resistencia que proyectan los hablantes ante los efectos homogeneizantes y retroceso de la lengua.

Por su parte, Navia (2010) menciona que dentro de las dimensiones vinculadas a la lealtad lingüística, es necesario incorporar tres aspectos, a saber: nivel de competencia lingüística y comunicativa, ámbitos de uso y actitud hacia la lengua. Solo relacionando estas tres dimensiones, se puede conocer el estado psicosocial y el comportamiento (favorable o no) hacia la lengua.

Los resultados obtenidos respecto de los componentes mencionados, estarían vinculados a las siguientes dimensiones: i) grado de conocimiento del mapuzugun en relación al español; ii) frecuencia de uso del mapuzugun y el español en el espacio escolar y iii) valoración de la lengua indígena. Una actitud positiva hacia esta podría fomentar la necesidad de mantener, desarrollar y transmitir la lengua a las futuras generaciones, por un lado, y contribuir a los procesos de aprendizaje hacia la misma, por otro.

4.4. Competencia Intercultural

La concepción de competencia intercultural presenta diversas perspectivas. Por una parte, se refiere a competencias ligadas al desenvolvimiento de un sujeto en un escenario cultural distinto del propio y se asociaría a la capacidad de este para desarrollar actividades con normalidad dentro de este contexto diferente al que está habituado. En esta sentido, la Unesco (2006) define dos conceptos relacionados con la noción de interculturalidad:

- i) Multiculturalidad: "...se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica." (2006: 17)
- ii) Interculturalidad: incluye el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los niveles local, nacional, regional o internacional.

Ha sido definida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Ibíd.).

Por otra parte, surge la noción de competencia comunicativa intercultural, vinculada al concepto de competencia comunicativa y comunicación intercultural. Ambas nociones, tienen que ver con la interrelación de actores en medios sociales diversos, en los que deben lograr acuerdos, teniendo por tanto que establecer acciones comunicativas intensas y bajo protocolos informales. Estos conceptos han sido empleados en el marco de las interrelaciones en el sistema escolar, por ejemplo, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes o entre los propios docentes. Según Vilà (2003), la competencia comunicativa intercultural es definida como “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (p. 2).

A partir de esta definición, la autora define tres dimensiones principales de la competencia comunicativa intercultural, a saber:

- i) Competencias cognitivas: el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros, que promueven una comunicación efectiva
- ii) Competencias afectivas: capacidad de emitir respuesta positivas y controlar emociones que puedan perjudicar el proceso comunicativo
- iii) Competencias comportamentales: el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma eficaz

Lo anterior, implicaría que para desarrollar una competencia comunicativa intercultural, las personas debieran desarrollar los siguientes conocimientos, actitudes y capacidades:

- i) Conocimientos culturales reflexivos: implican una abstracción sobre elementos culturales de la “otredad” que sean relevantes; Chen y Starosta (2000) llaman a desarrollar dos habilidades: conciencia cultural (cómo varían las culturas) y autoconciencia cultural.
- ii) Actitudes comunicativas: consideran una actitud positiva y empática, que promueva la comunicación, que limita la emotividad y que manifiesta una voluntad de aprender de los demás.

iii) Capacidades verbales y no verbales: consideran la capacidad de parafrasear y el deseo (apertura) para hablar de uno mismo.

4.5. Algunos componentes de la competencia intercultural en escuelas con SLI

En Chile, Loncon (2011) pone de relieve estas características en el marco de la implementación de la EIB y el Sector de Lengua Indígena. Para la autora, existen ciertos componentes principales de la competencia intercultural, a saber: i) conocimientos: orientados a la lengua indígena, a la otra cultura y a una perspectiva de la cultura desde la diversidad; ii) habilidades: vinculadas a la capacidad de establecer relaciones entre la cultura de origen y la otra cultura, empleando diversas estrategias para abordar con eficacia las problemáticas surgidas en contextos conflictivos y potenciando el desarrollo de la sensibilidad cultural; de igual modo, refiere a la capacidad de superar los prejuicios frente al otro y combatir la discriminación, el racismo y los procesos de homogeneización; iii) actitudes: ligadas a la dimensión socio-afectiva, releva la importancia de la empatía en las aulas interculturales, fomenta el respeto a la diversidad cultural y contradice políticas de marginación y/o segregación hacia los pueblos originarios

Para efectos de nuestro estudio, tanto para la construcción de la encuesta como el estudio de casos, se tuvo en consideración los diferentes componentes mencionados con el propósito de conocer cómo se manifiesta la competencia intercultural de los educadores tradicionales en el contexto de implementación del Sector Lengua Indígena.

5. METODOLOGÍA

5.1. Enfoque metodológico

Es importante destacar que cualquier trabajo con los pueblos originarios o con sus representantes (es el caso de los Educadores Tradicionales) requiere ceñirse a una legislación particular a la que se ha adscrito Chile¹². Por ello, forma parte de la metodología del estudio la participación de un Educador Tradicional mapuche como

¹² Chile reglamenta la participación de los pueblos originarios en base al decreto 124/2009 de MIDEPLAN (que operacionaliza el artículo 34 de la ley 19.253). Aunque no exige tratamiento especial con respecto a estudios o investigaciones, su artículo 10 se refiere a consultar de buena fe, considerando intereses valores y necesidades de los pueblos originarios.

asesor del proyecto, así como la información permanente de los objetivos y avance de esta investigación a las organizaciones y redes de educadores tradicionales en el país.

El objetivo del estudio es describir y comprender las percepciones de los educadores tradicionales respecto de sus competencias lingüísticas e interculturales así como también sus actitudes frente a la lengua mapuche y hacia el SLI mapuzugun, considerando el contexto de la implementación de este sector curricular, que involucra necesariamente a la comunidad escolar e indígena.

Dado que no existen suficientes estudios sobre esta temática, nuestra investigación tiene un carácter exploratorio. Su enfoque metodológico es de tipo cuantitativo y cualitativo, considerando métodos mixtos que nos permitan recolectar información diversa para ahondar en la comprensión de las competencias y actitudes de los educadores tradicionales en sus contextos de trabajo.

5.2. Instrumentos de recolección de información

Tomando en cuenta los objetivos anteriormente presentados, se utilizaron distintos instrumentos de recolección de información: entrevistas semi-estructuradas a expertos; una encuesta a educadores tradicionales que trabajan en las diversas modalidades de implementación del SLI mapuzugun y que asisten a las capacitaciones del Programa Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación; y tres estudios de casos, considerando como tales a establecimientos en que se implementa este sector curricular según las distintas modalidades de focalización definidas por el PEIB: Interculturalidad, Implementación del sector curricular Lengua Indígena y Bilingüismo.

5.2.1. Entrevistas semi-estructuradas a expertos

Se realizaron entrevistas a expertos en educación indígena a fin de contar con un panorama actualizado sobre los principales tópicos o discusiones en el país sobre esta temática. Se seleccionó para entrevistarlos a nueve expertos de la academia y de las comunidades mapuche relacionadas con el tema. Estas fueron grabadas y luego transcritas (no de manera textual) y traspasadas a una matriz de contenidos (ver Anexo 8) La información obtenida constituyó uno de los insumos fundamentales para la construcción de la encuesta a los educadores tradicionales (ver sección siguiente).

Asimismo, las entrevistas a expertos permitieron afinar el problema y las preguntas de investigación. Los entrevistados fueron los siguientes:

- Enrique Antileo Baeza, antropólogo social de la Universidad de Chile. Académico de la Universidad Alberto Hurtado e investigador en la temática intercultural.
- María Díaz Coliñir, profesora en EIB y Asesora Pedagógica (PEIB) de la Región de la Araucanía.
- Cristián Lagos, académico e investigador en interculturalidad bilingüe del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile.
- Elisa Loncon Antileo, académica y experta en Educación Intercultural Bilingüe. Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile.
- Aldo Olate Vinet, académico e investigador en contacto lingüístico de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera.
- Alicia Salinas, especialista en lenguaje, ex coordinadora nacional del Programa de Educación Intercultural del Ministerio de Educación.
- Ernesto Treviño, especialista en educación indígena y director del Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales.
- Fernando Wittig, lingüista y académico de la Universidad de Temuco. Investigador experto en lenguas indígenas.
- Fernando Zúñiga, lingüista y académico de la Universidad de Berna (Suiza). Investigador experto en lenguas indígenas.

Para la recolección de información, se elaboró un protocolo de entrevista semi-estructurada organizado en secciones, según las variables en estudio (ver Anexo 2). Se consideró que los expertos no necesariamente respondieran todas las secciones del protocolo, dando así la posibilidad de profundizar en algunos tópicos en que los entrevistados mostraran tener mayor conocimiento o experiencia. El protocolo fue revisado por el equipo de investigación y ajustado en sucesivas reuniones de trabajo.

5.2.2. Encuesta a Educadores Tradicionales

A continuación se describe las principales etapas en la construcción del cuestionario de la encuesta “¿Qué necesitamos y qué percibimos los educadores tradicionales mapuche que implementamos el Sector de Lengua Mapuzugun? Competencias,

prácticas y percepciones” realizado en el contexto del séptimo concurso del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Nº: FT 11258).

a. Construcción de la encuesta

La encuesta tenía como propósito medir las variables definidas según los objetivos del estudio, a saber: identificar la percepción que los educadores tradicionales tienen acerca de sus competencias lingüísticas, identificar su actitud hacia la lengua mapuzugun y hacia el Sector de Lengua Indígena y caracterizar las condiciones de implementación de este sector curricular. Cada pregunta constituye una “traducción” de un concepto que se pretende medir. De este modo, para la construcción del cuestionario no solamente fue necesario traspasar conceptos complejos a indicadores sino que, además, se debió adecuar el instrumento a una población que presenta categorías culturales específicas, diferentes al resto de la población nacional. Considerando lo anterior, la construcción del cuestionario tuvo ciertos pasos que se exponen a continuación.

- Identificación de las dimensiones de los ejes temáticos a partir de la revisión de la literatura

Para definir las variables de la encuesta, se realizó una revisión de la literatura que ha sido detallada en el punto 4. A partir de esta revisión, se identificaron las dimensiones más importantes de los ejes temáticos de la investigación, a saber: competencia lingüística, actitud hacia la lengua, competencia intercultural y condiciones de implementación del Sector Lengua Indígena (SLI). Adicionalmente, se definieron algunos datos sociodemográficos de los educadores tradicionales. En cuanto a *competencia lingüística*, se identificaron dos dimensiones: social y cognitiva. La dimensión social mide el ámbito de uso, el contexto de adquisición, el contexto general de uso y el contexto de uso en ambiente escolar. La dimensión cognitiva mide la producción y comprensión oral y escrita. Con respecto a la *actitud hacia la lengua*, se identificaron tres dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual. De forma similar, en relación a las *competencias interculturales* se definieron tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. La dimensión cognitiva mide el conocimiento de la cultura indígena y el conocimiento del contexto multicultural. La dimensión afectiva mide la capacidad de integración en el medio escolar. Por último, la dimensión conductual mide las actitudes de los educadores tradicionales hacia la diversidad. Posteriormente, se identificaron algunos datos socio-demográficos de los educadores pertinentes de ser consultados además de información sobre las condiciones en que se implementa el SLI mapuzugun.

- Comparación entre la literatura y el conocimiento experto

Para contrastar los antecedentes recopilados en la literatura, se realizó una serie de entrevistas a expertos en tema de la enseñanza de la lengua indígena y/o temas afines. En términos generales, respecto al eje sobre *competencias lingüísticas*, los expertos recomendaron poner atención a los distintos niveles de la lengua (fonológico, sintáctico, semántico, pragmático). Por otra parte, sugirieron incorporar un enfoque lúdico para la enseñanza de la lengua indígena a los niños. Además, indicaron que junto con hablar fluidamente, los educadores tradicionales debieran manejar la gramática de la lengua y los grafemarios, así como tener la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua.

Respecto de la *actitud hacia la lengua y el SLI*, los expertos mencionaron que los educadores que no son hablantes prefieren ocultar su desconocimiento de la lengua enseñando aspectos culturales. También sugirieron indagar acerca de la participación y actitud de los padres y apoderados de los niños en las escuelas. Sobre las *competencias interculturales*, los entrevistados resaltaron la importancia de tener una capacidad de diálogo entre las culturas en la escuela y de rescatar herramientas pedagógicas propias de la cultura mapuche.

- Construcción de los ítems

Luego de analizar la literatura y las entrevistas a expertos, se realizó una primera operacionalización con el fin de definir los conceptos latentes a observar y, posteriormente, establecer sus indicadores respectivos. Esta primera redacción de los indicadores y la selección de variables debieron ser filtradas para dejar solamente las más relevantes, pues el instrumento no podría ser excesivamente largo. Aun con esta delimitación, el proceso de validación estableció que algunas variables debían ser eliminadas del cuestionario, como se explicará a continuación.

Para la mayoría de los ítems, se establecieron cuatro categorías de respuesta (por ejemplo 4= muy de acuerdo, 3= de acuerdo, 2=en desacuerdo, 1=muy en desacuerdo) con el fin de facilitar el procesamiento de la información. Para disminuir la complejidad del instrumento, se utilizaron preguntas simples, las que fueron revisadas sucesivamente por el equipo de investigación y por el educador tradicional que actuó como asesor del proyecto. Por otra parte, se elaboraron algunas preguntas de respuesta abierta, pues los educadores tradicionales, usualmente demandan espacios para poder expresar libremente sus ideas e inquietudes.

Inicialmente, se pretendió asignar una secuencia a los ítems en que las variables socio-demográficas estuviesen al comienzo de la encuesta para luego ubicarse las variables relacionadas directamente con los ejes temáticos de la investigación y, finalmente, aquellas más indirectas, que pudieran considerarse en análisis posteriores. Este orden varió luego de la validación de la encuesta como se explica en la sección siguiente.

En razón de los recursos disponibles del proyecto, el cuestionario fue diseñado para ser autoaplicado. Sin embargo, en el proceso de validación se constató la necesidad de guiar, al menos con la lectura de las preguntas, el proceso de llenado de la encuesta. Ello, porque se pudo constatar que algunos educadores tradicionales, especialmente los de mayor edad, no manejaban bien el formato de respuesta o simplemente, tenían dificultades para leer. A esto, hay que agregar que la encuesta era larga, ya que el tiempo de aplicación tomaba al menos 45 min.

b. Proceso Validación encuesta y sistematización de resultados

En esta sección, se detallarán las etapas de validación realizadas al cuestionario de la encuesta “¿Qué necesitamos y qué percibimos los educadores tradicionales mapuche que implementamos el Sector de Lengua Mapuzugun? Competencias, prácticas y percepciones” realizado para el proyecto que se informa.

La validación del cuestionario fue realizada en tres partes, a saber: (i) revisión de contenidos por parte de un educador tradicional, experto en lengua y cultura mapuche; (ii) validación de contenido y estructura por parte de expertos en lengua, cultura y educación; (iii) pre-testeo de encuesta piloto. A continuación se describe, brevemente, cada una de estas etapas, para terminar con una sección donde se explicita el proceso de aplicación y recolección de encuestas, que fue realizado por el equipo investigador.

- Revisión de contenidos por parte de experto en lengua y cultura mapuche

Un primer cuestionario, construido siguiendo los lineamientos trazados por el equipo investigador y descrito en la sección anterior, fue validado en primera instancia por un experto en lengua y cultura mapuche asesor del equipo de investigación, tanto en cuanto a la pertinencia lingüística, como a la pertinencia cultural mapuche.

En general, las modificaciones realizadas tenían como objetivo simplificar el lenguaje de las preguntas, buscando que los educadores tradicionales las pudiesen comprender. Así, algunos de los cambios realizados fueron: (i) se modificaron algunas preguntas relativas a aspectos sociodemográficos a fin de consultar de manera menos directa y se cambió el orden, ubicando algunas de estas al final de la encuesta (ingreso y educación); ello, pues podría existir reticencia a ser contestadas; (ii) se eliminaron o adecuaron algunas palabras que significaban conceptos complejos; (iii) se agregaron algunos ítems relevantes para los educadores tradicionales, tal como una sección de pregunta abierta, incluida al final del cuestionario, en que se preguntó sobre la pertinencia, utilidad y recomendaciones que harían a las capacitaciones entregadas por el PEIB.

- Validación de contenido y estructura de la encuesta por parte de expertos en lengua, cultura y educación.

Una vez reformulado el cuestionario en base a la validación del educador experto en lengua y cultura mapuche, sobre la pertinencia y aplicabilidad de ciertos ítems, se continuó con la validación de contenido y la estructura de la encuesta a través del juicio de 5 expertos chilenos en lengua, cultura y educación. Cada uno de ellos recibió, vía mail, el piloto de la encuesta, además de una pauta de evaluación de la misma (ver Anexo 5).

Dicha pauta de evaluación fue desarrollada principalmente con la finalidad de capturar la opinión sobre la relevancia de la información que el instrumento buscaba medir y, a la vez, recoger su opinión sobre la claridad en la formulación de los ítems y la secuencia de la encuesta.

En general, el cuestionario piloto tuvo una buena evaluación y aceptación por los expertos, destacando tanto la relevancia del tema como los contenidos del cuestionario. Se mencionó que la encuesta seguía una secuencia natural y que, en general, los ítems estaban bien planteados (eran concretos y específicos). No obstante, plantearon una serie de recomendaciones, principalmente de forma, que llevaron a realizar modificaciones en el cuestionario original.

Los comentarios realizados por los expertos se resumen a continuación en cinco puntos: (i) modificación y adecuación de contenido, forma, redacción, terminología y planteamiento de preguntas específicas; (ii) eliminación o modificación preguntas específicas debido a su poca relevancia o por estar mal planteadas, y también

preguntas generales que podrían ser obtenidas desde otras fuentes (por ejemplo, respecto a los colegios en que laboran los educadores); (iii) incorporación de preguntas con mayor especificidad en temas importantes como competencia lingüística; (iv) hacer la encuesta menos extensa, dejando de abarcar muy en profundidad los temas a analizar. A partir de estas sugerencias, se disminuyó la extensión del cuestionario, en la medida de lo posible, sin perder la especificidad buscada con este estudio. (v) Finalmente, se propone la realización de una encuesta piloto (pre-testeo) a educadores tradicionales para ver las dificultades que el cuestionario tendría al ser aplicado.

- Pre-testeo de la encuesta piloto

Con la idea de analizar la consistencia interna del cuestionario, se realizó una prueba piloto a cuatro educadores tradicionales de la Región Metropolitana, específicamente en el sector de Lo Cañas, en la comuna de La Florida. Los educadores encuestados fueron dos hombres y dos mujeres con un promedio de edad de 53 años.

Aun cuando el número de observaciones realizado para el piloto fue pequeño, es necesario tener en cuenta que el universo de educadores tradicionales del PEIB de la Región Metropolitana no supera los 20 y el total de educadores tradicionales Mapuche de todo Chile, según la base de datos proporcionada por el MINEDUC actualizada al año 2013, corresponde a 275.

Con este piloto, se comprobó si la formulación de las preguntas era el adecuado, en el sentido de si las instrucciones y enunciados eran entendidos fácilmente para que esta encuesta pudiera ser autoaplicada. De esta forma, los ítems y las instrucciones que presentaron una mayor dificultad fueron modificados o eliminados. Un punto importante es que muchos de los ítems que se mantuvieron en la encuesta final presentaron un grado de dificultad alto, por lo que se optó por aplicar la encuesta de manera guiada y no autoaplicada. Con ello se buscaba disminuir los errores en las respuestas.

Adicionalmente, a modo de referencia, se realizaron pruebas de consistencia de los ítems que obtuvieron todas las respuestas, con la finalidad de enfocarse en aquellos que no obtuvieran “Alpha de cronbach” bastante altos. En este caso, fue necesario ser muy cuidadosos con el análisis, ya que el número de observaciones es muy bajo. Es por ello que este índice solo sirve de referencia en los casos donde se observó un alpha muy bajo.

c. Encuesta final y operacionalización de los ejes temáticos

El instrumento final constó de 43 preguntas de respuestas múltiples, una pregunta abierta en relación a las capacitaciones y, finalmente, una sección donde los encuestados podían incorporar sus comentarios. Las 59 preguntas, más un espacio para incluir comentarios sobre la encuesta, están divididas en cinco secciones siendo estas: (i) antecedentes personales y familiares, 15 preguntas; (ii) sobre el mapuzugun, 19 preguntas; (iii) sobre la relación entre culturas, 7 preguntas; (iv) Sobre la escuela, 7 preguntas; y (v) Sobre su situación actual, 11 preguntas (ver encuesta en Anexo 4).

Cada una de estas secciones busca pesquisar los ejes temáticos que se derivan de los objetivos del estudio y que se basan en la revisión de la literatura y en las entrevistas a expertos, como ya se ha indicado. A continuación, se describe esta operacionalización para cada uno de los ejes temáticos y variables del estudio (Ver Anexo 3).

- La competencia lingüística

Para elaborar el eje temático de la *competencia lingüística* nos basamos en el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971), entendido como el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan comprenderse. El principal aporte del giro propuesto por Hymes es que incorpora el uso real y concreto al estudio del lenguaje, lo que resulta fundamental para el desarrollo de los estudios del discurso y de la enseñanza comunicativa de lenguas, uno de los paradigmas de enseñanza de idiomas con mayor influencia en la actualidad.

Considerando lo anteriormente señalado, nuestro estudio intenta develar la manera en que los educadores tradicionales usan la lengua, entendida esta como una práctica social que cuenta con una *dimensión cognitiva*, relacionada con las competencias que el hablante desarrolla para desenvolverse de manera adecuada en su lengua, y una *dimensión social*, vinculada con los contextos de adquisición y uso de la lengua mapuche.

En el plano de la dimensión cognitiva, se identificaron dos *subdimensiones* que responden a las dos grandes tareas que, a grandes rasgos, realiza un hablante al comunicarse: *la producción y la comprensión*. En otras palabras, más que acceder al

conocimiento general de la lengua que los hablantes poseen, en el presente instrumento se buscó medir esta dimensión a partir de las auto-percepciones que los hablantes tienen de su desenvolvimiento en la lengua. A su vez, dentro de cada subdimensión se identificaron dos *variables: la oralidad y la escritura*. De esta manera, se buscó elaborar un instrumento que nos permitiera reconstruir las maneras en que los hablantes hablan, escriben, escuchan y leen la lengua mapuche en la actualidad. La incorporación de la escritura como una variable dentro del eje temático de la competencia lingüística resulta relevante dada la importancia que esta tiene en el contexto escolar y en los procesos de enseñanza en general, más allá de la lengua mapuche propiamente tal. Finalmente, se elaboró una escala con tres indicadores para medir cada variable, basados en los planteamientos del Marco Europeo Común de Referencia, de manera de obtener datos significativos sin complicar excesivamente la ubicación de los educadores tradicionales dentro de dicha escala.

Con respecto a la *dimensión social* de la *competencia lingüística*, se buscó identificar el tipo de bilingüismo de los educadores tradicionales a partir de la caracterización de los ámbitos, entendidos como esferas de acción e interés, en que estos utilizan la lengua más comúnmente. Lo anterior se enmarca en las definiciones más amplias del bilingüismo, las que permiten dar cuenta del hecho de que la mayoría de las comunidades de habla usan más de una lengua y que los niveles de bilingüismo de los hablantes de estas comunidades pueden variar según distintos factores socio-culturales. Este abordaje del bilingüismo permite entender el fenómeno no como una dicotomía entre competentes/no-competentes sino como un *continuum* de tipos de hablantes diferenciados por su comportamiento sociolingüístico (Grosjean 1982).

De acuerdo a lo presentado en el marco teórico sobre la situación de la lengua mapuzugun en Chile (ver punto 4.2.2.), la *dimensión social* del *eje temático de la competencia lingüística* se dividió en tres *subdimensiones: contexto de adquisición de la lengua de los educadores, los contextos generales de uso en la actualidad y el uso de la lengua en las escuelas*. De esta manera, se propuso generar un perfil de la lengua mapuche en los educadores tradicionales, atendiendo tanto a la transmisión del conocimiento como a las redes sociales que lo activan hoy en día.

Más específicamente, en la *subdimensión de contexto de adquisición* se generaron variables tendientes a la identificación de la *lengua materna de los educadores* y la *edad en que adquirieron la segunda lengua*, para -de esta manera- identificar el tipo de bilingüismo predominante (coordinado/subordinado, temprano/tardío). Junto con lo

anterior, se construyeron variables orientadas a la identificación de los agentes de transmisión de la primera y segunda lengua, para reconstruir los circuitos de transmisión en los que los educadores estuvieron inmersos en su niñez y compararlos con los actuales, con especial atención al rol histórico que ha jugado la escuela en la transmisión de la lengua mapuche.

Con respecto a la *subdimensión de contexto general de uso del mapuzugun*, se generaron variables tendientes a la caracterización del estado de los espacios funcionales de la lengua mapuche en contextos urbanos y de los tejidos sociales que los sustentan. En este sentido, se buscó identificar *con quiénes interactúan los educadores tradicionales en mapuzugun, en dónde y sobre qué temas lo hacen*.

Finalmente, la *subdimensión de contexto de uso en la escuela* tuvo por objetivo caracterizar el lugar que el mapuzugun tiene en los lugares donde trabajan los educadores tradicionales. Para lograr este objetivo, se generaron variables vinculadas con la caracterización de *la producción oral y escrita de los educadores en la sala de clases y el tiempo de uso del mapuzugun en dicho espacio*. Junto con lo anterior, se generó una variable tendiente a identificar *el grafemario utilizado por los educadores*, para relevar un diagnóstico acerca de la circulación de cada grafemario en uno de los contextos principales de uso de la lengua escrita en la actualidad.

- Las actitudes lingüísticas

Las actitudes lingüísticas refieren a las actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o variedades lingüísticas tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua (Richards, Platt y Platt 1997). La valoración positiva o negativa hacia las mismas deja entrever impresiones acerca de la complejidad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de relevancia, prestigio social, etc. De igual modo, García Marcos (1993) menciona que las actitudes hacia la lengua pueden influir en los procesos de conservación y desplazamiento de dos o más lenguas. Esta noción resulta interesante para nuestro estudio, pues las actitudes pueden determinar los dominios de uso y funciones comunicativas de los códigos, así como también los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua. Para efectos de la presente investigación, se identificaron dos ejes temáticos vinculados con las actitudes: *las actitudes hacia la lengua en general y las actitudes hacia el sector de lengua indígena*.

Dentro del *eje temático de la actitud lingüística* se identificaron tres *subdimensiones*, correspondientes a los tres componentes de esta noción (Baker, 1992):

- . *Afectivo*, asociado a evaluaciones positivas o negativas hacia la lengua.
- . *Conductual*, relacionado a acciones concretas y externas, orientadas al fortalecimiento y protección de las lenguas.
- . *Cognitivo*, vinculado a los pensamientos, creencias, percepciones respecto de la lengua como parte de una comunidad lingüística.

La mayor parte de los estudios realizados en esta temática (Baker, 1992; Fernández, 2001; Álvarez, 2007) revelan que la disposición a reaccionar de manera favorable o desfavorable hacia una lengua está íntimamente asociada a dos fenómenos: estatus y prejuicio. El primero está ligado al concepto de prestigio, situacional que no ocuparían las lenguas indígenas, dado que se encontrarían en un estado de minorización en relación a las lenguas que han alcanzado el estatus de estándar, es decir, que han pasado por cuatro procesos sociales: selección, codificación, elaboración de función y aceptación (Fishman, 1998); el segundo está vinculado a la acción y efecto de juzgar, positiva o negativamente, un hecho relacionado con una lengua o comunidad. Sin embargo, ante los dos fenómenos descritos, subyace la idea de que las actitudes lingüísticas responden a connotaciones sociales, puesto que las valoraciones positivas o negativas hacia una lengua refieren a apreciaciones de orden sociocultural. Por último, es importante señalar que dentro de los factores que determinan y/o inciden en las actitudes lingüísticas, se encuentra la estrecha relación que existe entre la lengua e identidad (Fishman, 1988). En el caso de lenguas indígenas, estas representan símbolos culturales con una clara función identitaria central en la conciencia colectiva indígena. En este sentido, la lengua se entiende como un aspecto definitorio de los pueblos indígenas, ya que estos la poseen con exclusividad, lo que les permite diferenciarse de otros grupos, locales y globales. Lo anterior repercute en una disposición, al menos discursiva, para realizar cambios personales o colectivos en el dominio del manejo de la lengua y la participación cultural.

Considerando lo anterior, en la *subdimensión afectiva* se generaron dos *variables* orientadas a caracterizar el prestigio que el mapuzugun tiene para los educadores tradicionales, indagando acerca del lugar que estos creen que dicha lengua debería tener en la sociedad. Más específicamente, se consultó acerca de *la valoración del mapuzugun por parte de los hablantes y la importancia de la oficialización de la lengua mapuche*.

Con respecto a la *subdimensión conductual*, se identificaron tres variables tendientes a caracterizar *la relación práctica de los educadores tradicionales tanto en su vida cotidiana, la práctica pedagógica y sus proyecciones a futuro*. Esta última variable se dividió en tres ítems: *la incorporación del conocimiento del mapuzugun en el currículum, la relación entre lengua mapuche e identidad y la correlación de estatus entre el mapuzugun y el español a futuro*. De esta manera, se buscó generar un perfil tanto del uso de la lengua en situaciones de asimetría de poder y de las maneras en que los educadores se enfrentan a dichas desigualdades.

Finalmente, con respecto a la *subdimensión cognitiva*, se generó una variable vinculada con *la percepción de los educadores tradicionales con respecto al mapuzugun*, específicamente relacionada al grado de dificultad que ellos le asignan al aprendizaje de la lengua.

En conclusión, si bien resulta esperable que los educadores, de manera general, tengan una actitud positiva hacia la mantención y revitalización de la lengua mapuche, resulta interesante relevar cómo se posicionan las distintas dimensiones de la actitud en la construcción de esta actitud general. Al correlacionar la competencia, los ámbitos de uso y las distintas dimensiones de la actitud podría ser posible jerarquizar la importancia que los educadores le dan a cada dimensión, otorgándole un componente explicativo a su comportamiento.

- Actitud hacia el SLI

Incorporar la actitud hacia el Sector de Lengua Indígena (SLI) resulta de suma relevancia, considerando que la inclusión de esta asignatura al Currículum Nacional ya lleva cuatro años (2010-2013), aunque con estrategias de focalización distinta. Para el caso del mapuzugun, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) apoya - mediante proyectos de intervención- a establecimientos que desarrollen cualquiera de las siguientes iniciativas: i) implementación del SLI; b) interculturalidad y iii) planes y programas propios bilingües.

Si bien el PEIB tiene como propósito fortalecer la autoestima de los niños(as) y la interculturalidad, es fundamental conocer la percepción que tienen los propios educadores tradicionales respecto a las fortalezas y/o debilidades que reconocen en la implementación del sector o en cualquiera de las otras estrategias ya mencionadas. Al respecto, se busca indagar en las siguientes dimensiones: a) impacto en la autoestima

de los niños; b) tiempo asignado a la enseñanza; c) recursos didácticos y electrónicos que brinda; d) cobertura de la implementación y e) impacto en la revitalización del mapuzugun, el diálogo intercultural, el futuro laboral de los(as) estudiantes, la formación cívica y profesional de los(as) niños(as).

d. Aplicación de la encuesta

Una vez validada, la encuesta se aplicó a educadores tradicionales que están implementando el SLI bajo sus distintas modalidades. Estos educadores corresponden a las Regiones de Biobío, Araucanía, Los Ríos, Los Lagos y Metropolitana. La aplicación de la encuesta se realizó en las jornadas de capacitación para educadores tradicionales que realizó el PEIB del Ministerio de Educación a nivel regional, durante el segundo semestre del 2013. Estas instancias fueron elegidas, ya que era la única forma accesible de lograr un número elevado de respuestas. Se contó con el apoyo de la coordinación nacional y de los coordinadores regionales del PEIB para introducir dentro de sus capacitaciones un tiempo para aplicar la encuesta. También se contó con el apoyo de dirigentes mapuche y educadores tradicionales previamente contactados.

Las fechas y el número total de educadores tradicionales asistentes a las capacitaciones donde se asistió se muestran en la tabla siguiente:

Tabla A. 21: Lugar, fecha y asistencia (no oficial) a capacitaciones de Educadores Tradicionales Mapuche

Capacitaciones (Regiones)	Fecha	Lugar	Nº de ET asistentes (aprox.)
Región Metropolitana	9 y 16 septiembre	Tucapel Jiménez Nº40	15
	26 octubre	Santa Rosa Nº 101	5
Los Ríos (Valdivia)	22 y 23 noviembre	Museo Antropológico	27
Los Lagos (Puerto Montt)	30 y 31 agosto	Gran Hotel Vicente Costanera	45
Bíobío Alto Biobío (Ralco)	29 agosto	Biblioteca municipal	15

	Cañete	18 octubre	Museo	14
	Los Ángeles	29 noviembre	Universidad de Concepción (sede)	8
Araucanía (Temuco)	Cautín Norte	14 noviembre	Hotel San Nicolás	98
	Cautín Sur y Malleco	15 noviembre	Hotel San Nicolás	73

La Tabla A 21 muestra que la asistencia a las capacitaciones donde se aplicó la encuesta correspondería a 300 educadores tradicionales, de estos se obtuvo 208 encuestas que corresponde a un 69% de los educadores tradicionales asistentes a las capacitaciones y a un 75% del total de educadores tradicionales mapuche registrados en la base oficial del MINEDUC actualizada al año 2013¹³. Siguiendo las recomendaciones dadas en Nulty (2008), nuestra tasa de respuesta se ajustaría a los estándares más altos sugeridos, esto es un error de muestreo del 3% con un nivel de confianza del 95%. Con respecto a las zonas donde se aplicaron las encuestas, respondió un 62% de los asistentes a las capacitaciones de la Araucanía, un 76% del Biobío, un 91% de Los Lagos, un 95% la Región Metropolitana y un 48% en la región de Los Ríos.

Tal como fue mencionado, dada la dificultad de algunos ítems que se dejaron en el instrumento final, se optó por realizar la encuesta de manera guiada. Por esta razón, el equipo de investigación asistió a cada una de las capacitaciones mencionadas.

El procedimiento de aplicación de la encuesta contempló los siguientes pasos. En primer lugar, se explicó a los educadores la finalidad y características principales del proyecto. Luego de múltiples consultas, la encuesta era aplicada en pequeños grupos de educadores a fin de apoyar a quienes tenían mayores dificultades para responderla. Los grupos eran coordinados por un miembro del equipo de investigación. En algunos casos, las preguntas eran leídas en voz alta y se explicaba cómo responderlas, ya que el formato de la encuesta al comienzo no siempre les era familiar. Por último, el equipo de investigadores entregaba –en términos de reciprocidad- un material didáctico para abordar la enseñanza de palabras en mapuzugun.

¹³En dicha base, solo se registran 275 educadores tradicionales Mapuche. Adicional a esto, se conoce que el total de educadores tradicionales Mapuche de Chile sería sobre 400, por lo que la muestra representaría a cerca de un 52% de los educadores tradicionales de Chile.

En la mayoría de las aplicaciones, se contó con la destacada participación del educador asesor del proyecto. Su presencia fue indispensable para clarificar el sentido del proyecto y lograr la confianza y disposición de los participantes para responder la encuesta. Cabe mencionar que en ciertas regiones algunos participantes decidieron no responderla por considerar que esta no tenía sentido para el pueblo mapuche. No obstante, la gran mayoría comprendió la finalidad del proyecto y aceptó responder la encuesta, en la medida que sus resultados sean comunicados y debatidos con los educadores tradicionales.

5.2.3. Estudios de casos

De manera complementaria a la encuesta, el estudio consideró la realización de un estudio de casos que permitiera profundizar en las percepciones de los educadores tradicionales, analizando el contexto escolar en el que se desempeñan. La unidad considerada es, entonces, la escuela. Se acompañó el trabajo de los educadores tradicionales en sus respectivos establecimientos, teniendo como foco de indagación los ejes definidos en los objetivos del proyecto: competencias lingüísticas, actitudes hacia la lengua y el SLI, competencias interculturales y condiciones de implementación del SLI.

a. Instrumentos

Para ello, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas al educador tradicional; una al comienzo y otra luego de haber observado una clase de mapuzugun. Se entrevistó también al director y/o jefe técnico del establecimiento, al profesor mentor y a dos apoderados de los estudiantes que reciben el SLI, uno indígena y otro no indígena. Finalmente, se realizó un *focus group* con estudiantes (1º a 4º básico) a fin de conocer sus percepciones acerca de la enseñanza del mapuzugun en la escuela.

En base a las dimensiones definidas, se elaboraron protocolos de entrevistas individuales o grupales (estudiantes) para cada uno de los actores mencionados. Para su construcción se tomaron en consideración, además, estudios anteriores en que se

utiliza una metodología similar a la nuestra¹⁴. Los protocolos fueron elaborados y revisados sucesivamente por el equipo investigador y se presentan en Anexo 6

b. Selección de los casos

Debido a la realidad lingüística y sociocultural de los establecimientos que implementan actualmente el SLI mapuzugun, se definieron tres casos de acuerdo a los siguientes criterios de selección:

- que el establecimiento esté implementando el SLI mapuzugun desde el inicio de esta política curricular (2010);
- que cumpla con una de las siguientes modalidades de implementación del SLI, según lo definido por el PEIB del Ministerio de Educación (una escuela por modalidad):
 - i. Implementación del SLI: modalidad orientada a escuelas rurales.
 - ii. Interculturalidad: modalidad orientada a escuelas urbanas.
 - iii. Planes y programas bilingüe: modalidad orientada a zonas de alta concentración de población indígena y con elevada vitalidad lingüística.

Es así que durante el mes de noviembre, se realizó un estudio de casos en tres establecimientos que están implementando el SLI mapuzugun bajo alguna de las modalidades señaladas. Al mismo tiempo, estas escuelas cumplían con el criterio de estar implementando el SLI desde 2010. Adicionalmente, se consideró como un criterio fundamental el contar con la disposición del educador tradicional y de la dirección del establecimiento para realizar este estudio. Cumpliendo con los criterios indicados, los establecimientos seleccionados fueron los siguientes:

Caso 1: Escuela Municipal, comuna de La Pintana, Región Metropolitana (Interculturalidad).

Caso 2: Escuela Municipal, comuna de Padre Las Casas, Región de la Araucanía (Implementación del Sector Lengua Indígena).

Caso 3: Escuela Particular subvencionada, comuna de Temuco, Región de la Araucanía (Planes y programas bilingüe).

¹⁴Proyecto Núcleo Iniciativa Milenio “La profesión docente en Chile”, CIAE, Universidad de Chile; Proyecto “Estudio sobre el avance de la implementación del PEIB-Orígenes”, CIAE, Universidad de Chile, solicitado por el Mineduc.

5.3 Metodología cuantitativa

La primera parte consistió en un análisis descriptivo de las principales variables definidas en este estudio; esto se abordó agrupando por temas las variables, siendo los temas principales, los aspectos socioeconómicos de los educadores tradicionales, las capacitaciones, la situación laboral, sus actitudes con respecto a la cultura (tradicionalismo) y las condiciones de implementación del SLI, este último referido - fundamentalmente- a la recepción de los colegios, niños y apoderados.

Como no es posible identificar directamente las dimensiones a las que se ha hecho referencia en este estudio, se seleccionó grupos de variables específicamente diseñadas para medir cada dimensión de manera indirecta. Así, el análisis comenzó con una primera inspección de las variables mediante la utilización del índice Alpha de Cronbach, con esto se busca determinar cuál es el grado de consistencia interna de una escala hipotética generada con las variables, lo que permite realizar una primera selección de las variables, dados los resultados del análisis. En este sentido, para seleccionar qué variables se consideraron y cuáles fueron desechadas del análisis se utilizó los intervalos propuestos por (George y Mallery, 1995), en que si el Alpha es mayor que 0,9, el instrumento de medición es excelente; en el intervalo 0,9-0,8, el instrumento es bueno; entre 0,8- 0,7, el instrumento es aceptable; en el intervalo 0,7-0,6, el instrumento es débil; entre 0,6-0,5, el instrumento es pobre; y si es menor que 0,5, no es aceptable. En nuestro caso, se trabajará con variables que logren tener un Alpha mayor o igual a 0,7.

Una vez aplicado este primer filtro, se procedió a realizar un análisis multivariado con las variables seleccionadas. El método utilizado fue el análisis de componentes principales (PCA por sus siglas en inglés), seleccionando el número de factores que explicaran hasta un 80% de la varianza total de las variables en cuestión. Debido a que los ítems fueron seleccionados directamente de la base, el PCA sería apropiado, ya que se está explorando solo por patrones en los datos sin una teoría específica detrás que sustente la elección de determinadas variables. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta la varianza total de las variables en el análisis (Brown, 2009) y no solo la varianza común, como supondría el uso de un análisis factorial.

Un punto importante en el análisis multivariado, es el tipo de variables utilizadas. Como las respuestas fueron del tipo categóricas o dicotómicas, fue necesario utilizar la

forma Polychoric o Tetrachoric de la matriz de correlaciones en el análisis (Kolenikov y Angeles, 2009) para obtener estimaciones robustas de los índices.

La creación de los índices fue en dos etapas, (1) se creó una serie de subíndices en base a las preguntas seleccionadas para cada dimensión medida; (2) luego se generó un índice por cada categoría a la que pertenece dicho índice. Para seleccionar las variables en cada subíndice (factor), una vez realizado el análisis multivariado, se utilizó los siguientes criterios:

- i. Las variables agrupadas en cada factor (subgrupo) deben tener un Alpha de Cronbach mayor a 0.6;
- ii. El segundo criterio, propuesto en Hare et al (1998) está basado en los pesos factoriales (coeficientes) obtenidos en el análisis multivariado. Este dice que se puede afirmar que mientras mayor sea el valor absoluto de los pesos factoriales obtenidos, mayor será la importancia de dicha variable en la interpretación de la matriz factorial. Por esta razón, para seleccionar las variables en cada factor, se utilizó aquellas con un peso factorial de 0.6 o mayor, de modo de asegurar que cada factor explique más del 35% de la varianza de dicha variable, además de poder asegurar que dichos coeficientes son significativamente distintos de cero.
- iii. En el caso de variables complejas, estas son aquellas que cumplen el segundo criterio en más de un factor; se utilizó la variable en el factor donde presenten el peso factorial mayor, aunque dicha diferencia sea mínima.

Finalmente, cada subíndice fue estimado a través de un promedio simple entre los grupos de variables seleccionados en cada factor¹⁵. Luego, el índice final para cada categoría correspondió al promedio ponderado de cada subíndice, donde como ponderadores se consideró los porcentajes de la varianza explicada por cada factor específico.

De esta forma, se obtuvo índices continuos con una escala de 1 a 4, donde 1 representa el menor nivel y 4 el mayor. Es necesario hacer énfasis en que la escala de medición es continua, ya que con los datos obtenidos en esta investigación no es

¹⁵Debido a que no todas las variables seleccionadas para cada factor contenía todas las respuestas (datos perdidos), al obtener el promedio para cada subíndice no se consideró los datos perdidos, de esta el promedio final para cada factor se obtuvo solo con aquellas que tenían respuesta.

posible, ni tampoco se buscó establecer niveles de conocimiento, percepción o avance en las áreas medidas.

Finalmente, para establecer la existencia de diferencias significativas para los índices entre los distintos estratos, se utilizó la técnica de bootstrap¹⁶.

Una vez estimados los índices, se buscó encontrar cuáles son los determinantes de estos o, en otras palabras, se buscó saber qué variables pueden o no estar correlacionadas de alguna forma con los índices estimados. Los índices analizados fueron: competencia lingüística, uso del mapuzugun en la sala de clases, dominio del mapuzugun en la escuela, estatus de la lengua e identidad y participación de la comunidad¹⁷.

El modelo general para el análisis de los índices fue el siguiente:

$$Ind_i = \alpha + \beta X_i + \gamma Adq_i + \gamma Sch_i + \theta Amb_i + \delta Con_i + \varepsilon_i + \mu$$

Donde, *Ind* representa a cada uno de los índices; *X* corresponde a un set de características individuales de los educadores tradicionales tales como género, nivel educacional y religión; *Adq* corresponde a un set de variables referentes a la adquisición y exposición a la lengua. Dentro de estas, se consideraron las variables “qué lengua aprendió primero”, “con qué personas aprendió el mapuzugun” y “número de ceremonias tradicionales a las que ha asistido en los últimos 2 años”; *Sch* corresponde a un set de variables a nivel del establecimiento dentro de las que se consideró: ruralidad, dependencia, porcentaje de niños indígenas, focalización, y tiempo de uso del mapuzugun en la sala de clases; *Amb* hace referencia a los ámbitos de uso del mapuzugun. Entre las variables consideradas, está “con quién habla mapuzugun fuera del espacio escolar”, y “los lugares dónde/cuándo utiliza el mapuzugun”; *Con* hace alusión a variables referentes al grado de contacto con la cultura dominante, dentro de estas variables se consideró el porcentaje de población

¹⁶Dadas las características especiales de este análisis, la metodología utilizada consistió en: (1) se estimó el análisis de componentes principales sobre la muestra, obteniendo con esto las variables en cada factor y los ponderadores correspondientes a cada factor para la creación del índice agregado; (2) luego, se estimó si existían diferencias significativas para cada estrato definido a través de un test de diferencia de medias sobre 1000 replicaciones bootstrap, cabe mencionar que para cada replicación se utilizó los mismos coeficientes estimados en (1), ya que no era necesario realizar el análisis de componentes principales para cada muestra replicada.

¹⁷Los índices referidos a la competencia intercultural y actitud hacia el sector estimados no fueron analizados de esta forma debido a que, en ambos casos, los resultados indican una gran deseabilidad en las respuestas de los educadores y, por lo tanto, se lograron distinciones robustas solo a nivel descriptivo.

rural en la comuna de residencia y la distancia de la comuna de residencia con respecto a la capital regional (como proxy de la distancia a centros urbanos). Finalmente, μ corresponde a un efecto fijo a nivel regional; y ε_i , a un error aleatorio.

Para los índices de “uso del mapuzugun en la sala de clases”, “dominio del mapuzugun en la escuela” y “estatus de la lengua e identidad”, se incorporó como variable a nivel individual, la competencia lingüística de los educadores tradicionales, medida a través del índice de competencia lingüística estimado. En estos casos, la variable competencia lingüística incorporada en el modelo estará predeterminada por otras variables, por lo que se tendría que $E(Ind, \varepsilon) \neq 0$. Este problema, conocido como endogeneidad en las variables explicativas, puede introducir un sesgo importante en la estimación de los determinantes de los respectivos índices, produciendo que no sean consistentes.

Así, con la idea de corregir el problema antes mencionado, se utilizó la metodología de variables instrumentales, específicamente, el estimador de mínimos cuadrados en dos etapas (IV-TSLS). La representación de este problema se muestra en el modelo 3¹⁸.

Modelo 3

$$(1) Ind_i = \alpha + \beta X_i + IndComp + v$$

$$(2) IndComp_i = \phi + \lambda X_i + \varphi Z_i + \mu$$

La ecuación (1) muestra los determinantes de los índices de uso del mapuzugun en la sala de clases, dominio del mapuzugun en la escuela y estatus de la lengua e identidad, de la misma forma que el modelo genérico¹⁹. La diferencia es que aquí se incluye una nueva variable que corresponde al índice competencias lingüísticas. Luego, la ecuación (2) del modelo muestra los determinantes del índice de competencias lingüísticas, donde Z corresponde a una variable o a un set de variables instrumentales que debe cumplir la condición de exogeneidad, $E(Z, v) = 0$. Esta condición exige que no exista relación entre el error muestral de la ecuación (1) y (2), lo que asegura que la variable que se cree endógena lo sea realmente.

La condición de relevancia ($E(Z, IndComp) \neq 0$) que muestra cuál es la habilidad de la(s) variable(s) instrumental(es) para determinar o explicar el comportamiento de la variable dependiente, en este caso, el índice de competencias lingüísticas, genera el

¹⁸Parte de esta metodología sigue la exposición realizada en Olavarría y Allende (2013).

¹⁹X representa a todas las variables explicativas de dicho modelo

problema que el instrumento seleccionado debe ser una variable que afecte solo de forma “indirecta” a la variable dependiente de la ecuación (1), el índice de competencias en este caso.

Las variables instrumentales seleccionadas fueron “primera lengua que aprendió”, “con quien aprendió mapuzugun”²⁰, y solo para el índice de dominio del mapuzugun en la escuela se utilizó como variable instrumental adicional los ámbitos de uso (dónde usa el mapuzugun y con quién).

6. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6.1. Descripción encuesta educadores tradicionales

A continuación, se describen algunos de los principales resultados obtenidos en la encuesta “¿Qué necesitamos y qué percibimos los educadores tradicionales mapuche que implementamos el Sector de Lengua mapuzugun? Competencias, prácticas y percepciones”, elaborada en el contexto del proyecto que presentamos en este informe.

6.1.1. Características sociodemográficas y culturales de la muestra

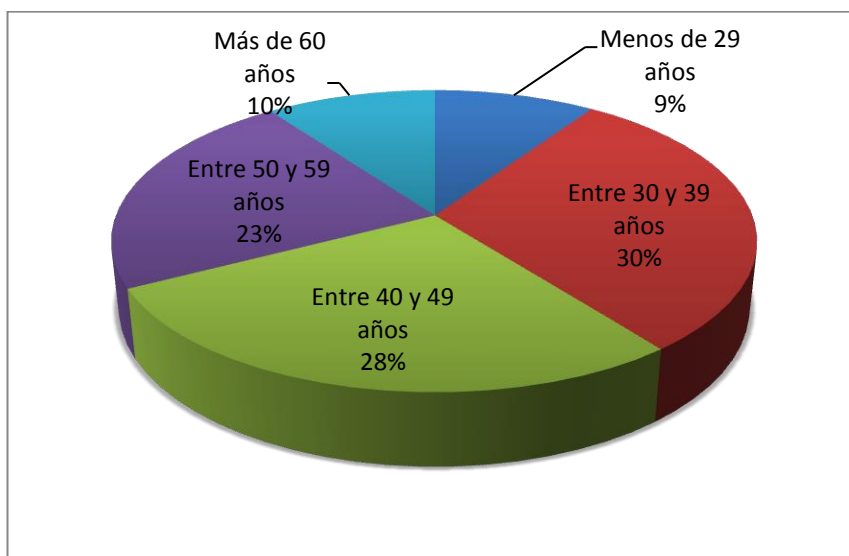
Como ya se mencionó, la muestra final fue de 208 encuestas que corresponden a un 69% de los educadores tradicionales que asistieron a las capacitaciones (66.7% corresponde a mujeres y un 33,3% a hombres²¹). Como se observa en el gráfico 6.1, estos tienen un promedio de edad de 44 años, siendo 19 años la persona con menor edad y 78 la persona mayor. Un 61% de los educadores tradicionales mapuche encuestados corresponde a personas mayores de 40 años, donde se muestra que proporcionalmente la región del Biobío (con un 43%) y de Los Lagos (con un 42%) son las que concentran una mayor cantidad de educadores en los dos primeros grupos etarios. Adicional a esto, la región de la Araucanía prácticamente no cuenta con educadores tradicionales encuestados menores de 29 años (solo una persona).

²⁰Para comprobar la condición de exogeneidad antes mencionada, se utilizarán el test de Hausmann(1978), este test tiene como hipótesis nula la existencia de exogeneidad.

Adicional a esto, se testeó la posible sobreidentificación de los instrumentos, para esto, se utilizó el estadístico J de Sargan-Hansen, el cual tiene como hipótesis nula que los instrumentos son válidos, esto es no correlacionados con el término de error, y que los instrumentos excluidos fueron correctamente marginados de la estimación. Luego, para testear para la identificación de instrumentos débiles, se utilizó el test F de Kleibergen-Paap Wald, que tiene como hipótesis nula la existencia de instrumentos débiles.

²¹ Existen 8 casos donde no se identificó el sexo del encuestado.

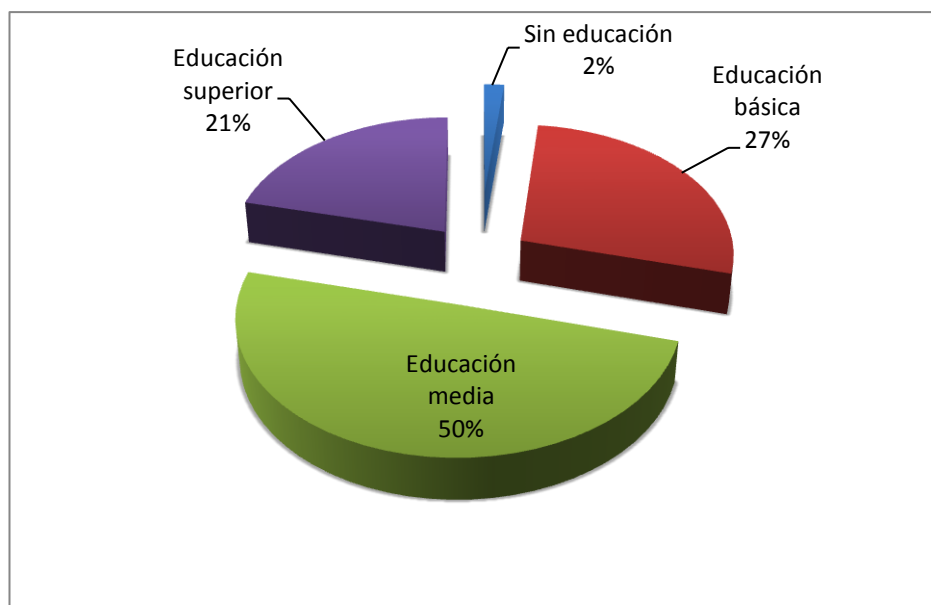
Gráfico 6.1 Distribución de ET por grupos etarios.



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Con respecto a la distribución por tipo de educación, es posible observar en el gráfico 6.2 que un 47% de aquellos que no tienen educación o solo alcanzan educación básica corresponde a educadores tradicionales con más de 50 años. En cambio, un 49% de aquellos que informan tener educación media y un 58% de los que informan tener educación superior corresponden a personas menores de 40 años.

Gráfico 6.2 Distribución de ET por tipo de educación

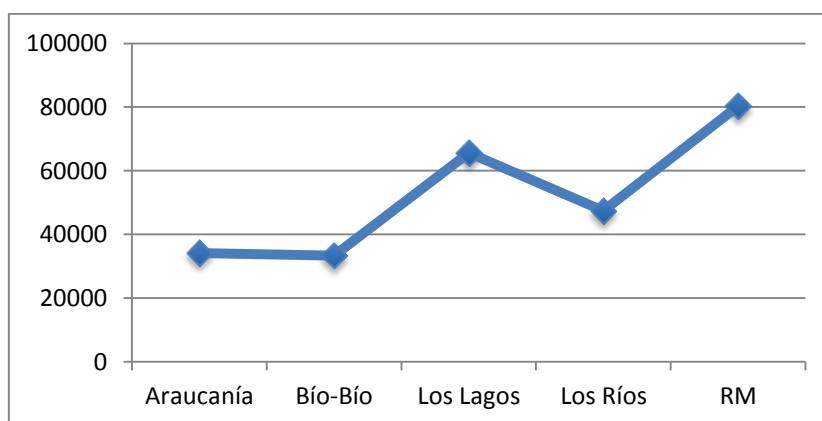


Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Puede observarse en el gráfico 6.3 que los educadores tradicionales encuestados tendrían en promedio un ingreso mensual per cápita aproximadamente de 47.000

pesos, que los ubicaría por debajo de la línea de la pobreza urbana (64.134 según CASEN 2009) y levemente por sobre la línea de la pobreza rural (43.242 según CASEN 2009). Por otra parte, existen marcadas diferencias entre los educadores tradicionales de cada región (zona) encuestada. Tal como se puede ver en el gráfico 6.3, entre los educadores de la Región Metropolitana y la Araucanía existe una diferencia cercana a los 50 mil pesos en el ingreso per cápita informado. Adicionalmente, solo un 65% de la muestra marcó que además de ser educador tradicional tienen alguna profesión u oficio, por lo que para un 35% de la muestra su actividad como educador tradicional representaría su principal ingreso económico. Paradójicamente, es en la región de la Araucanía donde aproximadamente un 50% de los educadores que contestaron la encuesta informó que tiene otro oficio. Esto probablemente se explica, porque dichos oficios/profesiones corresponden principalmente a actividades de subsistencia como agricultores, artesanos, dueños de casa, entre otras.

Gráfico 6.3 Distribución ingreso per cápita de los ET por zona.



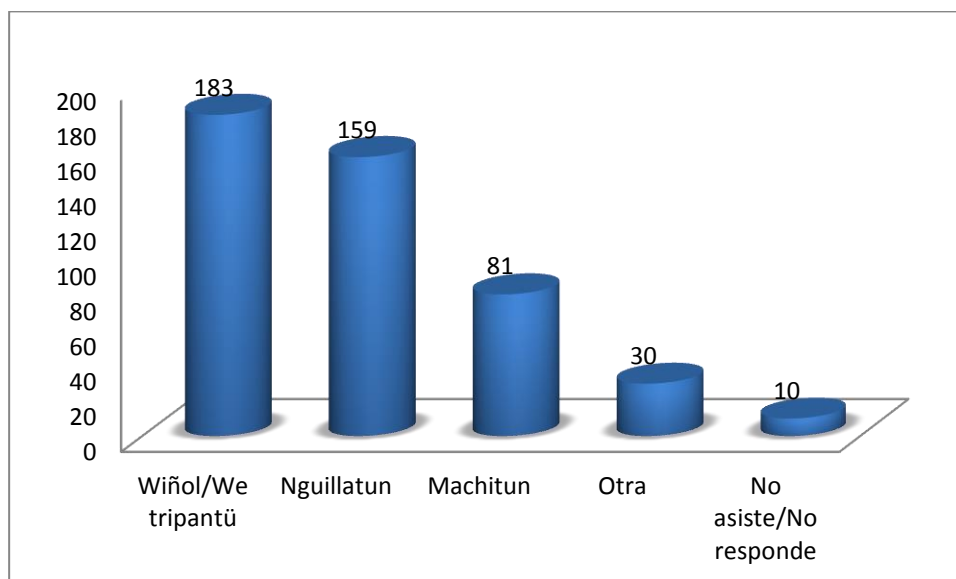
Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Con respecto a la educación formal de los educadores tradicionales, se observa que en promedio tendrían 11 años de educación formal, lo que equivale a tener educación media incompleta. Al ver la heterogeneidad por grupo etario, se observa que al avanzar en edad disminuye la cantidad de años de educación formal informada; mientras que en el primer y segundo grupo etario -todos aquellos menores de 39 años- tienen en promedio 12 años de escolaridad (educación media completa), los últimos dos grupos -todos los mayores de 50 años- alcanzan aproximadamente 9 años de escolaridad. Lo anterior podría explicarse por situaciones de discriminación del pueblo mapuche, lo que en el contexto de la educación tradicional chilena tuvo implicancias en la deserción escolar.

Sin embargo, es necesario considerar que la cantidad de años de educación formal suele ser inversamente proporcional al grado de conocimiento tradicional mapuche de los encuestados. El *kimün* (conocimiento) dentro de la cultura mapuche se caracteriza, en pocas palabras, por ser adquirido a medida que pasan los años, por lo que son los ancianos los portadores del conocimiento y -a la vez- los encargados de entregarlo a las generaciones más jóvenes. Dicho de otra forma, los grupos etarios mayores poseen un alto grado de educación mapuche la cual, se caracteriza por tener sus propias formas de transmisión del conocimiento con estrategias didácticas y objetivos propios de su cultura. De acuerdo con esto, la menor educación formal mostrada por los grupos etarios mayores no los inhabilitaría para enseñar su cultura y lengua, por el contrario, el hecho de poseer un mayor grado de educación mapuche y ser considerados –muchas veces– sabios dentro de sus comunidades les da aún más validez y herramientas para ejercer como educadores tradicionales.

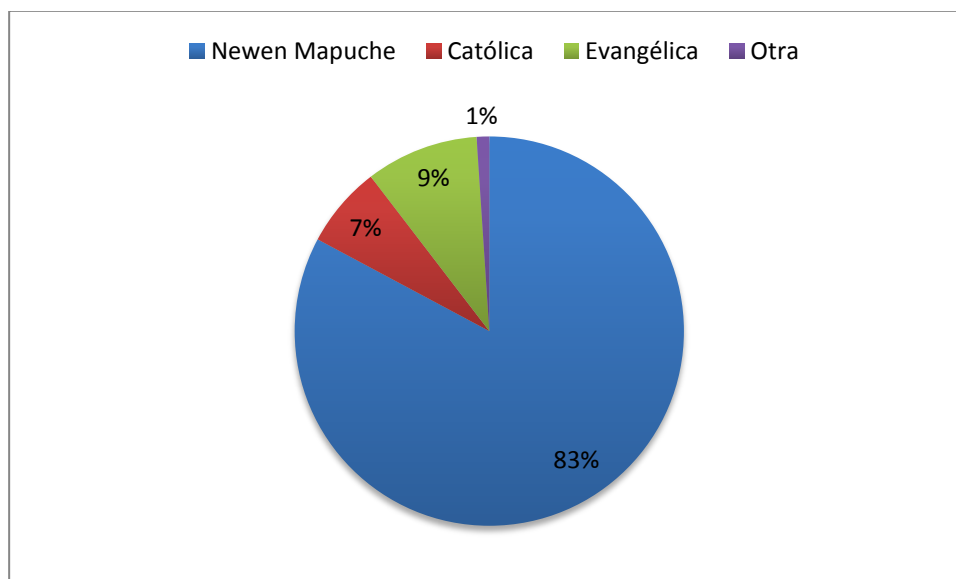
Un punto muy importante con respecto a la cultura mapuche son sus ceremonias, siendo una de las formas en que esta permanece vigente y se transfiere de generación en generación. Por ello, la asistencia o realización de ceremonias es una muestra del compromiso que tienen con su cultura. Así, se preguntó si en los últimos dos años el educador o algún miembro de su familia participaron en ceremonias tradicionales. En el gráfico 6.4 se identifica que la respuesta fue que solo cerca de un 5% de la muestra no asiste/no responde la pregunta y que un 95% de la muestra ha asistido a -por lo menos- una ceremonia tradicional en los últimos dos años.

Gráfico 6.4 Participación en ceremonias tradicionales mapuche



Junto a lo anterior, se trató de capturar su relación con la cultura mapuche a través de la creencia principal, *newen/feventun* o religión en que cree. Los resultados mostrados en el gráfico 6.5 indican que cerca de un 83% de la muestra creería en el *newen/feventun* mapuche y solo un 16% creería en las religiones monoteístas occidentales más comunes en Chile (católica, evangélica).

Gráfico 6.5 *newen/feventun* o religión de los ET de la muestra



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

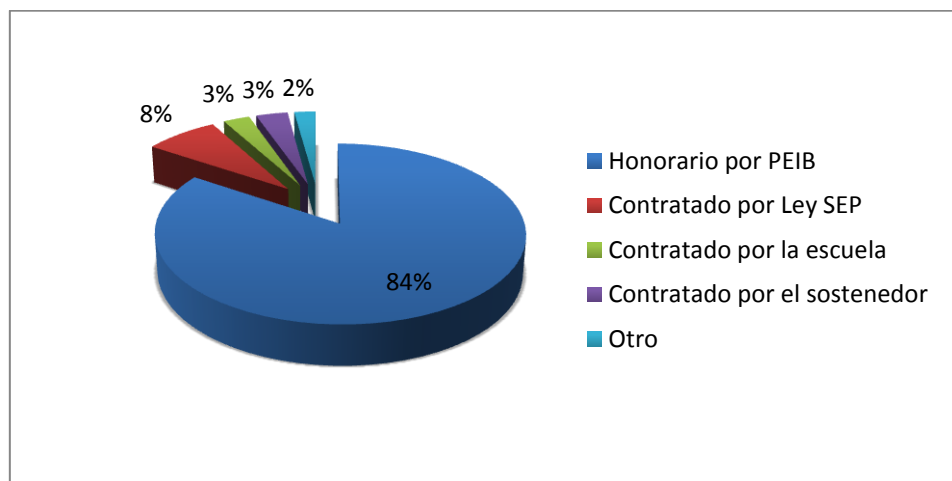
6.1.2. Condiciones laborales

La muestra recolectada, como ya fue mencionado, está conformada por un 67% de mujeres y un 33% de hombres. De estos, un 32% de las mujeres y un 31% de los hombres llevan solo un año trabajando como educador tradicional (desde 2013); un 30,7% de las mujeres y un 35,3% de los hombres llevarían trabajando como ET entre 2 y 4 años (desde 2010). Esto da cuenta que una gran proporción de la muestra recolectada correspondería a educadores tradicionales con un grado alto de experiencia en la sala de clases.

Con respecto a su condición como educador tradicional, se consultó en primer lugar, quién lo validó para ejercer este rol en la escuela. Así, se vio que un 93% de la muestra fue escogido por su comunidad/organización mapuche y un 97% dijo que fue elegido por la escuela en la que trabaja; es decir, el cargo de educador tradicional fue validado tanto por la comunidad indígena, como por el establecimiento escolar.

En relación a su condición contractual, como se ve en el gráfico 6.6, un 85% de los encuestados informó estar empleado a honorario por el PEIB, seguido por un 7% que dice estar contratado bajo el régimen de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Gráfico 6.6 Condición contractual de los Educadores Tradicionales

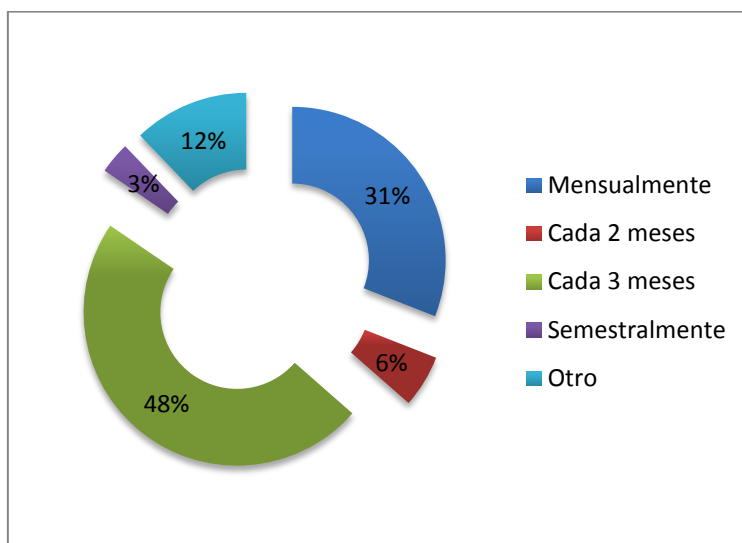


Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Los educadores tradicionales de la muestra informan trabajar en promedio 11,7 horas semanales (desviación estándar 5.98), no existiendo mucha diferencia entre el promedio de horas trabajadas entre los distintos tramos etarios –varía entre 9,5 y 12,9– y sin diferencias estadísticamente significativas entre los distintos tramos. Con respecto al salario por hora, se observa que este sería aproximadamente 7.800 pesos la hora, en promedio para todas las regiones consideradas. Vale la pena destacar que existen marcadas diferencias entre las distintas regiones, siendo la Región Metropolitana la que tendría un salario por hora mayor, cercano a 12.000 pesos. Sin embargo, es necesario consignar que solo un 32% de los ET encuestados contestaron esta pregunta.

Finalmente, con respecto a la forma de pago del salario, es posible observar en el gráfico 6.7 que un 57% de la muestra declara recibir cada 2, 3 o 6 meses su sueldo y un 31% declara recibir su salario en períodos más cortos de tiempo, esto es, mensualmente. Adicional a esto, un 12% dice recibir en otras formas de pago, que corresponden generalmente a una combinación de las anteriores.

Gráfico 6.7 Forma de pago de salario como Educador Tradicional



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Sobre este punto, es necesario poner una nota de precaución ya que, de acuerdo a la encuesta realizada, la mayoría de los educadores tradicionales mapuche declara no trabajar como educador tradicional exclusivamente por el dinero (ver tabla 6.1). En efecto, solo un 20% señala estar *Muy de acuerdo* con la afirmación “necesito dinero” y un 27%, estar *Muy de acuerdo* con la afirmación “es la opción laboral más accesible que tengo en la actualidad”. En cambio para la gran mayoría, las razones para trabajar como educadores tradicionales no tienen que ver con motivaciones pecuniarias, sino con la valorización de su cultura y su lengua. Es así que un 79% declara estar *Muy de acuerdo* con trabajar como educador tradicional, porque quieren “cooperar en la revitalización de la lengua” (79%). Asimismo un 85% está *Muy de acuerdo* con que “su lengua tenga la misma importancia que el castellano, quieren que “las nuevas generaciones aprendan la lengua” (88% *Muy de acuerdo*), o porque quieren que “la sociedad chilena conozca su cultura y su lengua” (80% *Muy de acuerdo*).

Tabla 6.1 Razones para ser educador tradicional

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Quiero recuperar mi identidad	3	2	17	172
Quiero cooperar en la revitalización de la lengua	1	1	37	155
Necesito dinero	18	25	98	35
Me puede servir en el desarrollo de mi vida profesional	4	4	68	109
Forma parte de la identidad nacional chilena	15	24	56	80
Aumenta mis posibilidades laborales	9	14	78	71
Seré reconocido por mi comunidad	10	18	57	100
Al recuperar mi lengua, recupero la autonomía política de mi pueblo	1	3	35	145
Quiero que mi lengua tenga la misma importancia que el castellano	1	2	25	163
Quiero que las nuevas generaciones aprendan la lengua	2	1	21	172
Quiero que la sociedad chilena conozca mi cultura y mi lengua	1	4	34	154
Es la opción laboral más accesible que tengo en la actualidad	22	30	73	47

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Al respecto, dentro de los puntos que recibieron una mayor mención dentro de la categoría sobre condiciones laborales y reconocimiento de los ET, creada a partir de las preguntas abiertas²² de la encuesta, la mejora de las condiciones laborales obtuvo 79 menciones del total de respuestas válidas y la exigencia de un mayor reconocimiento de los ET y su conocimiento destacó con un 30 de las respuestas (ver tabla 6.2).

Tabla 6.2 Categorías para Condiciones laborales y reconocimiento de los ET

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	RM	Total
Mejorar condiciones laborales	51	12	9	3	4	79
Reconocimiento de los ET y su conocimiento	13	8	8	1	0	30
Otros (No transformar cultura en negocio, etc.)	3	0	1	0	3	7
Total	67	20	18	4	7	116

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

²² El cuestionario contó con dos preguntas abiertas, una diseñada específicamente para obtener las opiniones sobre las capacitaciones realizadas a los educadores tradicionales, dicha pregunta fue ¿qué recomendaciones haría para mejorar las capacitaciones a los educadores?, la cual obtuvo 155 respuestas (75% del total de encuestas). La segunda pregunta abierta correspondía a un espacio donde se alentó a los ET a expresar inquietudes y/o comentarios sobre la encuesta u otros temas relevantes para su función como ET, esta tuvo 107 respuestas (51% de total de encuestas). Debido a que las personas mezclaron sus respuestas entre ambas preguntas, se decidió analizar ambas preguntas abiertas de forma conjunta, así se consideró un total de respuestas de 166 que corresponden a todos aquellos que incorporaron algún comentario y/o respuesta a la pregunta antes mencionada.

En relación a la codificación, se tuvo especial cuidado con respuestas que no tenían relación con las capacitaciones, las condiciones de los ET o con temas relacionados al SLI, las cuales no fueron consideradas finalmente en el análisis.

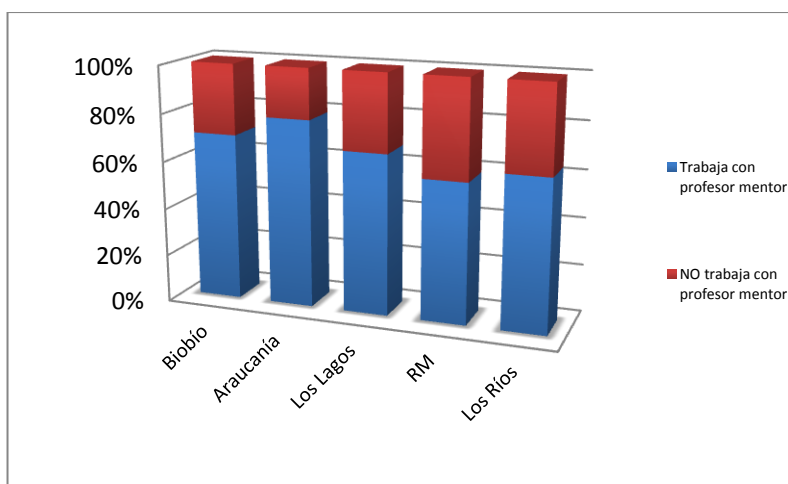
Al ser preguntas abiertas, las respuestas fueron bastante heterogéneas, por lo que en primera instancia se clasificó las distintas recomendaciones realizadas en cuatro áreas principales: (1) Temas propuestos para capacitaciones; (2) Críticas a las capacitaciones; (3) Condiciones laborales y reconocimiento de los educadores tradicionales; y finalmente (4) Críticas a la encuesta y difusión de los resultados. Los resultados desagregados por cada una de las áreas se muestran en el Anexo 9

Con respecto al reconocimiento de los ET y su saber, se destaca que un 63% de las menciones pide que se valore el conocimiento de la cultura mapuche (*kimün*) como educador tradicional, seguido por la existencia de capacitaciones junto a los educadores Azeluwam²³ y que los ET puedan estudiar temáticas relacionadas con la enseñanza de lengua mapuche en alguna universidad, ambas con un 10% de las menciones.

6.1.3. Condiciones de Implementación

Las condiciones laborales están muy asociadas a las condiciones de implementación del sector, a las que han tenido que adaptarse los educadores. Así, en el gráfico 6.8 se ve que alrededor de un 72% de los educadores de todo Chile informa trabajar actualmente con un profesor mentor en el aula, mostrándose diferencias muy marcadas entre las regiones. La RM y Los Ríos son las que tienen informado un menor número de educadores trabajando con un profesor mentor (59% y 64%, respectivamente). El no trabajar con un profesor mentor en el aula es una barrera de entrada bastante grande para los ET al momento de comenzar su trabajo con los alumnos, razón por la cual es necesario que esta sea una exigencia para todos los colegios que implementen el SLI.

Gráfico 6.8 Trabaja o no con profesor mentor en el aula



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

En términos más concretos, se ve que cerca de un 84% de los educadores manifiesta que se entrega poco material para la enseñanza del mapuzugun, haciendo referencia a textos, guías, juegos, entre otros. En el mismo sentido, aproximadamente un 97% de

²³ Consejo de educadores tradicionales mapuche coordinados para formar nuevos educadores.

los educadores estaría *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con que existieran páginas web o juegos de computador destinados a la enseñanza del mapuzugun en la escuela.

En relación a la aceptación que han tenido los educadores al interior de las escuelas, se ve que cerca de un 78% siente que en la escuela donde ejerce tienen claro su rol; de igual modo, casi un 56% de los ET dice estar *En desacuerdo* o *Muy en desacuerdo* con la expresión “Dentro de la escuela, estoy solamente para enseñar mapuzugun a los niños mapuche”. En términos generales, cuando se les pide a los educadores tradicionales que evalúen la acogida que han tenido al interior de las escuelas en una escala de 1 a 7, un 78% de ellos pone una nota superior o igual a 6, en cambio, solo cerca de un 2% de los educadores valora con una nota menor a 4. Ello muestra que la acogida en prácticamente todas las escuelas de las regiones consideradas en el análisis ha sido positiva.

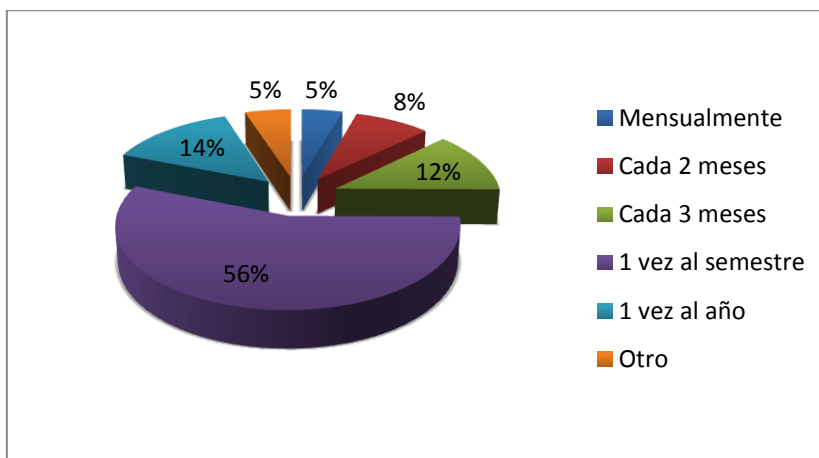
Finalmente, un 95% de los educadores encuestados se muestra *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con que la asignatura de lengua indígena debiera implementarse en todos los colegios del país, sin restricción alguna. Esto va muy en el sentido de las razones por las cuales son educadores tradicionales, donde la gran mayoría lo hace por motivos distintos a los económicos y –principalmente- enfocados en la revitalización lingüística, que su lengua tenga la misma importancia que el castellano y que la sociedad chilena conozca su cultura.

6.1.4. Capacitaciones

Las capacitaciones son un tema primordial para una correcta ejecución del SLI, tanto en el sentido de formar o mejorar las capacidades de los educadores tradicionales como para adquirir experiencias de sus pares. En este sentido, un 70% de ellos menciona que se les capacita solo una vez al semestre o una vez al año (ver gráfico 6.9). Solo en la región de Los Lagos y RM señalan que estas se realizan mensualmente (8 educadores marcan esta opción). Así, la mejora en la periodicidad o difusión de las capacitaciones es un tema que relevan los educadores tradicionales al ser consultados sobre el desarrollo de estas, donde un 40% de las opiniones indican que debe mejorarse este aspecto.

Adicional a lo anterior, mencionan que las capacitaciones generalmente son organizadas por el MINEDUC, seguido por Azeluwam y -en menor cantidad- por alguna universidad.

Gráfico 6.9 Cada cuánto tiempo se les capacita como ET



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Con respecto a la calidad de las capacitaciones, un 10,3% señala que estas fueron de alta calidad y un 55,1% menciona que han sido de calidad. Sin embargo, un poco más de un tercio de los encuestados (34,7%) indica que las capacitaciones han sido de regular o mala calidad. Existe una heterogeneidad entre las zonas, siendo las capacitaciones de Los Lagos y Los Ríos, las peores evaluadas, como se puede ver en la Tabla 6.3.

Tabla 6.3 Percepción sobre la formación recibida en las capacitaciones porcentajes por región (%)

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	RM	Promedio
No he tenido	0.0	0.0	5.6	0.0	0.0	0.0
Alta calidad	10.3	15.4	0.0	0.0	16.7	10.3
De calidad	55.1	65.4	58.3	45.5	55.6	55.1
Regular calidad	32.1	19.2	36.1	54.6	27.8	32.1
Mala calidad	2.6	0.0	0.0	0.0	0.0	2.6
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Finalmente, con respecto a los contenidos de las capacitaciones, prácticamente un 92% de los educadores está *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con que las capacitaciones pedagógicas (esto es sobre planificación, evaluación, manejo de grupo, entre otros) han sido muy útiles y pertinentes para su labor como educadores; y casi un 93% de ellos está *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con que las capacitaciones sobre lengua y cultura mapuche han resultado ser un aporte para su ejercicio docente.

De las preguntas abiertas existentes en la encuestas, se generaron dos áreas referidas a las capacitaciones (a) Temas propuestos para capacitaciones y (b) Críticas a las capacitaciones. Los resultados de estas se muestran a continuación:

a) Temas propuestos para capacitaciones

Esta área contempló tres categorías: *Metodología de Enseñanza*, 21,7% del total de respuestas; *Lengua y Cultura mapuche*, 30,7% de las respuestas válidas; y *Otros temas* con un 4,8% de las menciones realizadas. Cada una de estas categorías se descompone en subcategorías que se encuentran desglosadas en el Anexo 9.

Como se observa en la tabla 6.4, dentro de los temas más importantes para los educadores tradicionales, en el área de Metodologías de Enseñanza, fueron *planificación de clases* con un 33,3% y *estrategias metodológicas* con un 61% de las menciones. Resulta interesante destacar que este último tuvo una mayor cantidad de referencias en la Araucanía. En el área de Lengua y Cultura mapuche, *el incorporar a los kimche en las capacitaciones* (27,5%), *enseñar más cultura* (25,5%) y *la existencia de talleres de lengua* (27,5%), fueron los más mencionados y algo muy especial es que las tres menciones fueron propuestas principalmente en la región de Los Lagos.

Tabla 6.4 Categorías para Temas propuestos para capacitaciones

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	RM	Total
Metodología de enseñanza	19	3	9	1	4	36
Lengua y cultura mapuche	6	4	30	2	9	51
Otros temas (tecnología, otras exp., etc.)	2	2	2	1	1	8

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

b) Críticas a las capacitaciones

Dentro de las críticas realizadas a las capacitaciones destaca, como ya fue mencionado, la mejora en la periodicidad y la difusión de estas, siendo uno de los reparos (o peticiones) más importante que hacen notar los educadores tradicionales, seguido por una mayor pertinencia cultural de las capacitaciones y luego, mejorar la calidad y los contenidos (ver tabla 6.5). Por *pertinencia cultural*, se entiende incrementar el uso del mapuzugun, mayor participación de los educadores tradicionales en su diseño e implementación, visitas a *kimche* y capacitadores con mayor conocimiento en pedagogía mapuche, entre otros. En cuanto a la *calidad de los contenidos*, demandan un mayor foco en los contenidos, que estos sean acordes a los programas de estudio y que se enseñen de forma sencilla.

Tabla 6.5 Categorías para Críticas a las capacitaciones

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	RM	Total
Mejorar la periodicidad y la difusión	31	12	16	5	8	72
Mayor pertinencia cultural	6	2	7	0	4	19
Mejorar la calidad y los contenidos	14	0	0	2	0	16

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Dentro de las subcategorías mostradas en el Anexo 9, se destaca el número de menciones que solicitan más jornadas de capacitación en el año (semanales, mensuales, etc.) y en comunas o lugares cercanos a zonas alejadas (mejorar el acceso a las capacitaciones). En general, es en la región de la Araucanía donde existe una mayor demanda por mejorar la cantidad y calidad de las capacitaciones.

6.1.5. Adquisición y uso de la lengua escrita y hablada

Con respecto a la adquisición de la lengua, se observa que un 37% de los educadores tradicionales considerados en la muestra aprendieron el castellano como primera lengua; un 32% aprendió mapuzugun y castellano al mismo tiempo, y un 31% aprendió como primera lengua el mapuzugun. En el caso de estos últimos, la principal forma de transmisión de la lengua es la familia, ya sea por parte del padre, madre o abuelos.

Un punto importante es la transferencia intergeneracional de la lengua, haciendo referencia a la capacidad de entregar conocimientos del mapuzugun y de cultura a las nuevas generaciones. Una forma de aproximarse al estado actual de los circuitos de transmisión intergeneracional de la lengua es relacionar la forma en que los ET aprendieron mapuzugun con la forma en que ellos actualmente se vinculan con los niños mapuche. En este sentido, se observa que un 59% de quienes aprendieron el mapuzugun con la madre habla con niños fuera del espacio escolar; cifra que alcanza el 50% en el caso de los que aprendieron con el padre y un 58% en el caso de los que aprendieron con los abuelos. Lo anterior parece presentar evidencias con respecto a la disminución progresiva de la transmisión de la lengua a partir de los circuitos tradicionales, es decir, en el seno de la familia.

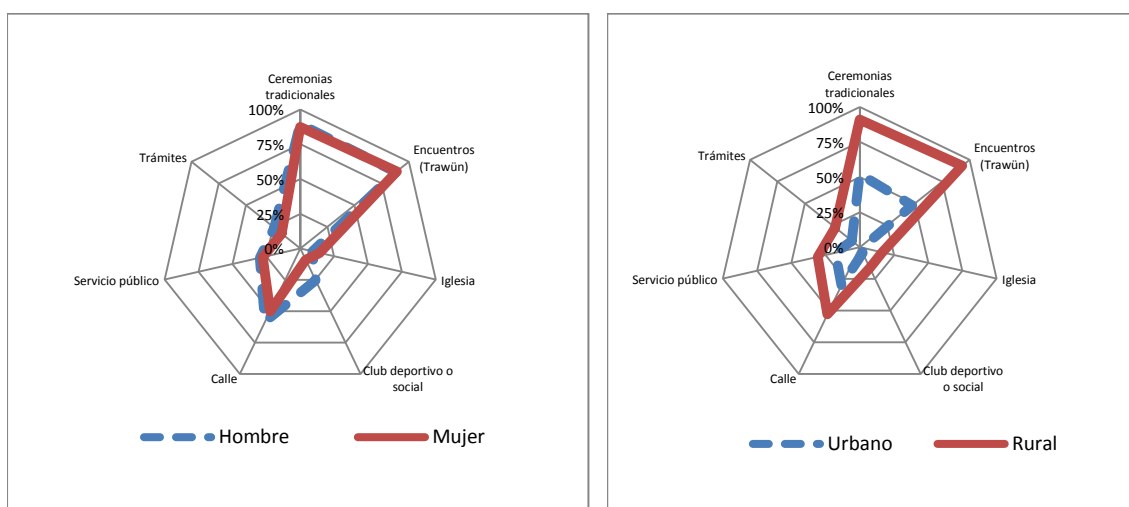
Con respecto a la adquisición de una segunda lengua, ya sea mapuzugun o castellano, en promedio esta es aprendida a los 17 años, con una desviación estándar de 13,9, observándose una clara diferencia entre aquellos que aprendieron como segunda lengua el castellano y el mapuzugun. Los primeros informan que en promedio aprendieron castellano a los 8 años, principalmente en la escuela (87%). En cambio, aquellos que aprendieron mapuzugun como segunda lengua lo hacen en promedio a los 23, principalmente desde otras fuentes distintas a la familia (madre, padre,

abuelos) dentro de las que se consideran los *kimche*, talleres de lengua mapuche, *lonko*, *machi*, etc. Lo anterior parece ser un indicador de las diferencias existentes entre ambas lenguas con respecto a su prestigio y sus círculos de transmisión intergeneracional: mientras existe una necesidad de aprender el castellano y de una institucionalidad encargada de su enseñanza, en el caso del mapuzugun esa necesidad ha decaído en forma progresiva, junto con los mecanismos tradicionales de transmisión de la lengua. De todas maneras, resulta interesante relevar el surgimiento de estos otros espacios de enseñanza de mapuzugun como segunda lengua, cuya influencia puede ser un factor decisivo en la revitalización de la lengua mapuche.

En relación al uso del mapuzugun, específicamente los lugares donde se emplea en una mayor proporción, se ve que es utilizado con mayor frecuencia durante las ceremonias tradicionales, encuentros (*trawün*) y en la calle. En términos de género, tal como se puede ver en el gráfico 6.10(a), prácticamente no existirían diferencias sustantivas en el uso que dan hombres como mujeres, solo el uso en el club deportivo o social es mayor en los hombres, situación que se puede deber –principalmente- a que a este tipo de eventos casi no asisten mujeres.

Con respecto a la ubicación de la escuela donde ejercen más tiempo como educadores tradicionales y su relación con el uso del mapuzugun, en el gráfico 6.10 (b), es posible observar una marcada diferencia entre zonas urbanas y rurales, siendo estas últimas donde existiría un mayor uso en prácticamente todos los ámbitos planteados. En este sentido, el uso del mapuzugun en la calle es mucho mayor en las zonas rurales debido al contacto que existe en dichos lugares, a diferencia de lo que ocurre en la ciudad o zonas urbanas donde el contacto en la calle es mucho menor. De la misma forma, las ceremonias tradicionales y encuentros (*trawün*) muestran una clara diferencia a favor de los contextos rurales, ya que en estos existe una mayor persistencia o realización de actividades de esta índole, donde se fomentaría el uso del mapuzugun.

Gráfico 6.10 ¿Cuándo/Dónde utiliza usted el mapuzugun?



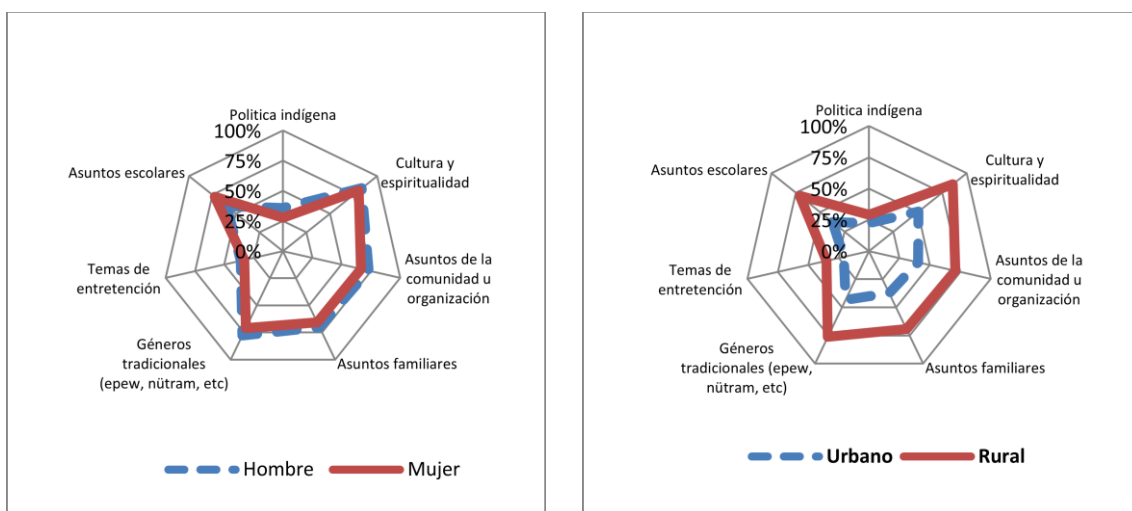
(a)

(b)

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Los temas sobre los cuales hablan en mapuzugun son bastante heterogéneos y no existe una marcada diferencia entre ambos sexos para prácticamente todos los usos propuestos (solo *política indígena* y *temas de entretenimiento* tienen menores porcentajes de aceptación). Acá se destacan los temas de cultura y espiritualidad (un 94% de los ET encuestados responden positivamente) y los géneros tradicionales (*epew, nütram, konew, piam, ülkantun*), con un 93% de respuestas positivas. En términos de género, como se puede ver en el gráfico 6.11(a), se observan diferencias a favor de los hombres en los temas relacionados a asuntos de la comunidad u organización, asuntos familiares, géneros tradicionales y política indígena. Adicionalmente, en los asuntos escolares muestran un mayor uso las mujeres.

Gráfico 6.11 ¿Sobre qué temas habla en mapuzugun?



(a)

(b)

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

El gráfico 6.11 (b) muestra una marcada diferencia entre lugares urbanos y rurales en todos los temas, para los cuales declaran utilizar el mapuzugun, a favor de los lugares rurales. Así, cultura y espiritualidad, géneros tradicionales (*epew*, *nütram*, etc.) y asuntos escolares, son los que revelan un mayor uso del mapuzugun.

Los resultados sobre el uso que dan y los temas para los cuales utilizan el mapuzugun, permiten pensar en las potenciales diferencias entre zonas urbano-rurales y la focalización que debiera existir en las políticas que se implementan.

6.2. Análisis e interpretación de índices

En esta sección se analizan los índices generados para cada una de las características de los educadores, medidas por la encuesta. Tal como se mencionó en la metodología, se crearon una serie de índices y subíndices continuos con una escala de 1 a 4, donde 1 muestra el menor valor y 4 representa el máximo que es posible alcanzar. La tabla 6.6 muestra los índices y subíndices generados, siguiendo la metodología ya descrita.

Tabla 6.6 Índices y subíndices estimados

Tópico	Índice	Subíndices
Competencia Lingüística	Competencia lingüística**	Competencias media o avanzada
		Competencias básicas
Uso del mapuzugun	Uso mapuzugun en la sala de clases	Uso avanzado en la sala de clases
		Uso básico en la sala de clases
	Dominio del mapuzugun en la escuela	Dominio directivos, paradocentes y padres
Actitud hacia la lengua	Estatus de la lengua e identidad	Dominio Estudiantes
		Reconocimiento de la cultura
		Desarrollo laboral
		Valoración de la lengua
Actitud hacia el sector	Actitud hacia el sector	Complejidad de la lengua
Competencia Intercultural	Conocimiento de lengua castellana e indígena	Conocimiento sobre cultura mapuche
		Gestión de conflictos en la escuela
		Conocimiento del mapuzugun y cultura mapuche
Participación de la comunidad	Participación de la comunidad	Conocimiento del castellano y de estrategias pedagógicas no mapuche
		Conocimiento técnico pedagógico
		Relación escuela-comunidad indígena
		Apoyo a labor del educador

**Se generaron índices complementarios que profundizan la competencia lingüística, estos son: competencia Oral, Escrita, y Lectora

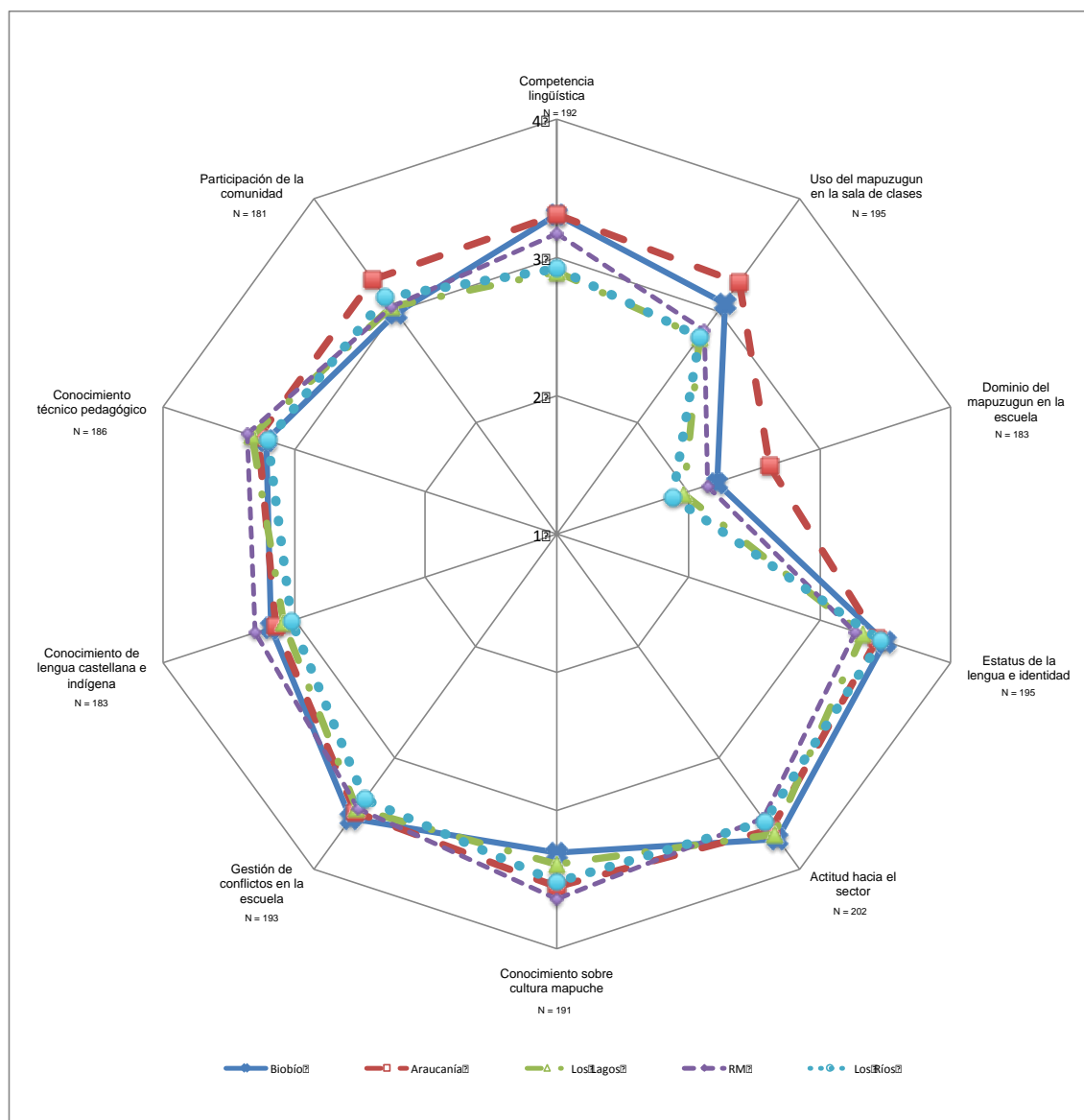
Nota: las variables específicas utilizadas en cada índice y subíndice están disponibles a quien las solicite.

6.2.1. Análisis transversal por regiones y tipo de educación

El gráfico 6.12 muestra un análisis transversal de los índices de competencia, actitud, uso y participación estimados, evidenciando las diferencias existentes por cada región. Como observación general, podemos notar que prácticamente todos los índices se encuentran en los niveles más altos de percepción (entre 3 y 4), a excepción del índice de *dominio del mapuzugun en la escuela* (en todas las regiones) y de los índices de *competencia lingüística* y *uso del mapuzugun en la sala de clases* para algunas regiones. Los índices más destacados son el de *actitud hacia el sector*, el de *gestión*

de conflictos en la escuela y el vinculado al estatus de la lengua e identidad, todos los cuales se encuentran por sobre 3,3 puntos.

Gráfico 6.12. Índices de competencia, actitud y uso del mapuzugun por Regiones



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Al analizar las percepciones de los educadores tradicionales a través de las regiones, destaca que la región de la Araucanía muestra resultados por sobre todas en los índices: *uso del mapuzugun en la sala de clase*, *dominio del mapuzugun en la escuela* y *participación de la comunidad*, donde las diferencias con respecto a todas las regiones serían significativas para los índices mencionados. Junto a esto, en el índice de *competencia lingüística*, junto a la región del Biobío, muestran niveles más altos

que las regiones de Los Lagos, Los Ríos y la RM, siendo dichas diferencias significativas²⁴.

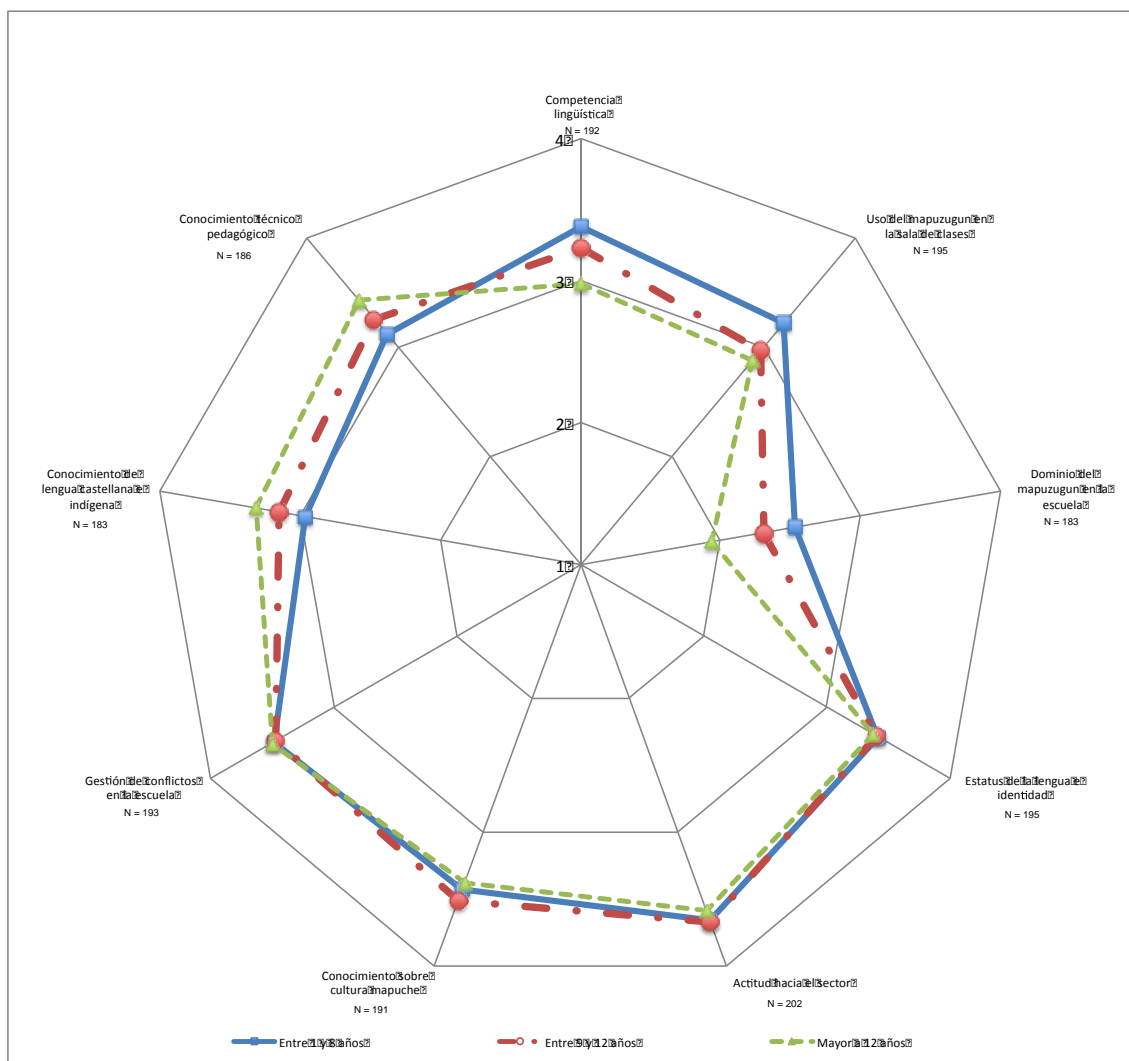
Las regiones de Los Ríos y Los Lagos muestran el menor nivel percibido por los educadores tradicionales en el índice de *competencia lingüística* y en el índice de *uso de mapuzugun en la sala de clases*, con diferencias no significativas entre ellas, pero significativas con respecto al resto de las regiones.

La región del Biobío es la que presenta un menor nivel de percepción declarada en el índice de *conocimiento sobre la cultura mapuche* y en el de *participación de la comunidad*, siendo las diferencias significativas con respecto al resto de las regiones.

El gráfico 6.13 muestra los índices comparados por el nivel educacional informado por los educadores tradicionales.

²⁴En el Anexo 10, es posible encontrar tablas que muestran la significancia de cada índice estimado y la comparación entre distintos grupos definidos (regiones, nivel educacional, grupo etario y sexo).

Gráfico 6.13 Índices de competencias, actitudes y uso del mapuzugun por niveles educativos



Nota: Se omitió el nivel de educación "Sin Educación" ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

En este gráfico, es destacable que el grupo donde informaron tener una menor educación formal muestra los mayores puntajes en los índices de *competencia lingüística*, *uso del mapuzugun en la sala de clases* y *dominio del mapuzugun en la escuela*, siendo dichas diferencias significativas con respecto a los grupos que reportaron niveles mayores de educación (entre 9 y 12 años, y mayor a 12 años de educación formal).

Este resultado obedece a un punto ya mencionado, la educación formal chilena no implica tener un conocimiento de la lengua o cultura mapuche. Adicional a esto, se ve que aquellos con mayor nivel de competencia lingüística, además de mostrar menores niveles de educación formal corresponden principalmente a personas mayores de 40

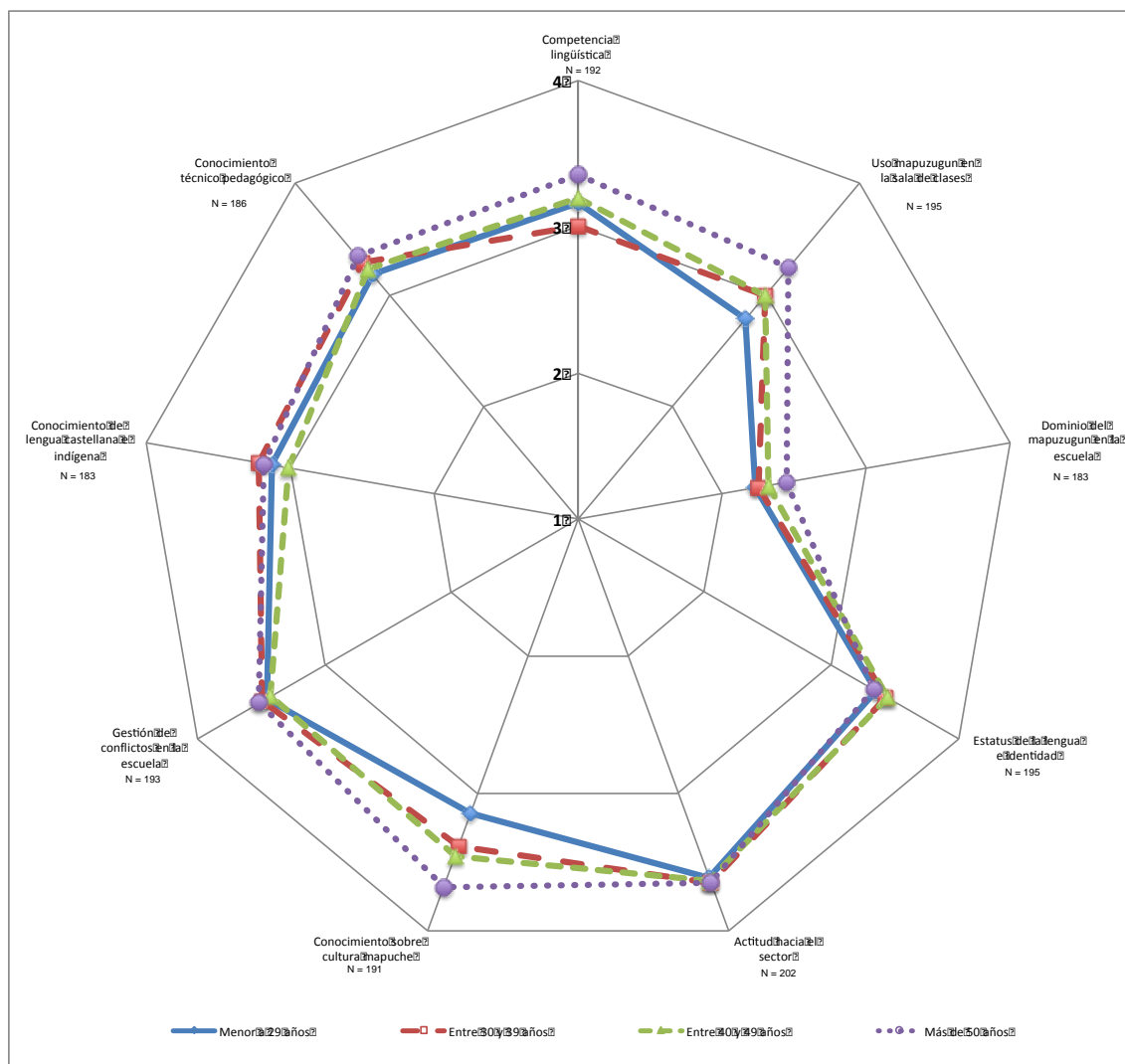
años (un 79% de aquellos que indicaron tener educación básica incompleta); más aún, un 44% corresponde a personas mayores de 50 años. Esto muestra que el conocimiento de la lengua y cultura mapuche se adquieren por canales diferentes a los de la educación formal y que la educación formal chilena carece de los procesos propios de la cultura mapuche para entregar dichos conocimientos.

A lo anterior se suma que el grupo que cuenta con un nivel de educación formal más alto es el que posee mayores niveles en los índices de *conocimiento técnico pedagógico* y *conocimiento de lengua castellana e indígena*, con diferencias estadísticamente significativas con respecto a aquellos ubicados en los otros dos niveles de educación menores. Considerando que las preguntas que dieron origen a estos índices se refieren a las competencias declaradas, es posible plantear que los resultados se explican por la mayor confianza en sus capacidades técnicas y profesionales que tendrían los ET que pasaron por la educación superior.

Lo antes mencionado no quiere decir que los educadores tradicionales no deben seguir especializándose en metodologías de enseñanza del mapuzugun como segunda lengua y conocimientos pedagógicos en general, más bien, es una crítica a la forma en que se ha planteado el sector de lengua indígena hasta este momento, el cual desconoce el *kimún* mapuche que se adquiere de formas muy diferentes a las aplicadas y comúnmente utilizadas en la educación formal chilena.

El gráfico 6.14 señala las diferencias existentes por tramos etarios; en este se destaca que las personas con más de 50 años muestran una superioridad en prácticamente todos los índices medidos, siendo las diferencias significativamente distintas de cero (solo en el índice de *estatus de la lengua e identidad* están por debajo de los otros grupos). En este punto, se destacan por el valor de la diferencias los índices de *competencia lingüística*, *uso del mapuzugun en la sala de clase* y *conocimiento sobre la cultura mapuche*.

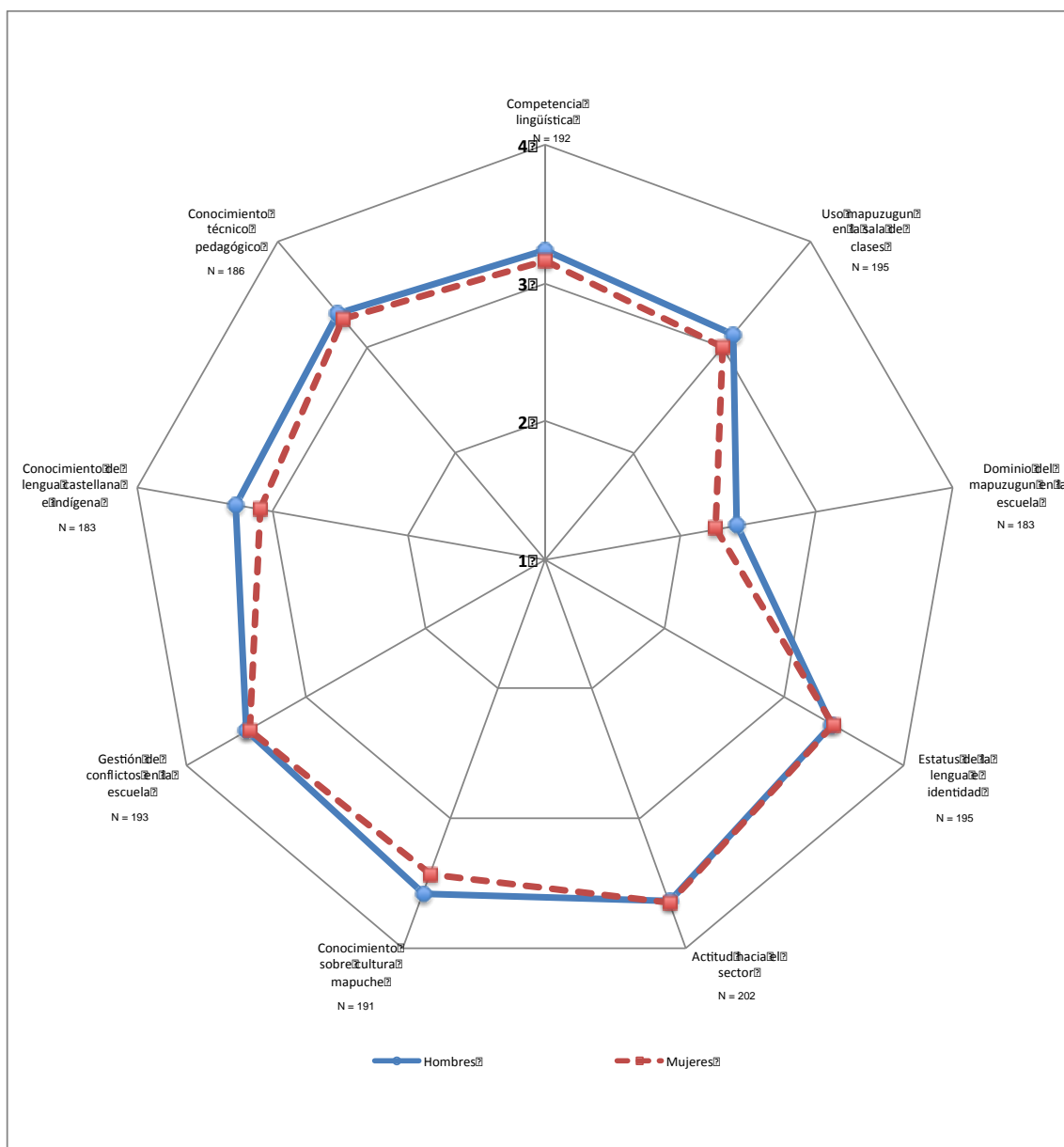
Gráfico 6.14 Índices de competencias, actitudes y uso del mapuzugun por tramo etario



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

El gráfico 6.15 muestra los índices comparados por sexo; la conclusión principal es que existirían diferencias entre hombres y mujeres, donde los primeros muestran mayores niveles en prácticamente todos los índices estimados, a excepción del índice de *actitud hacia el sector*. Es necesario tener precaución con respecto a este resultado, ya que el número de mujeres (67%) duplica al número de hombres (33%) educadores tradicionales.

Gráfico 6.15 Índices de competencias, actitudes y uso del mapuzugun por sexo



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

6.2.2. Análisis e interpretación de índices y subíndices específicos

A continuación, se presentan los resultados de los índices y subíndices, mostrados en la tabla 6.6., analizados a nivel regional y por tramo de educación.

a) Competencia lingüística

La tabla 6.7 muestra que las regiones del Biobío, Araucanía y RM presentan el mayor nivel en el índice de percepción declarada sobre su competencia lingüística. En este sentido, es posible observar que en las competencias básicas, esto es, “el reconocimiento de palabras o frases muy sencillas”, los educadores tradicionales de todas las regiones presentarían un nivel bastante similar. La diferencia observada se ve en las llamadas competencias medias o avanzadas las que engloban “la comprensión de textos breves o extensos, comprender discursos, la capacidad de expresarse con fluidez en lengua”, donde las regiones de Los Lagos y Los Ríos, presentarían niveles muy por debajo del resto (2,6 y 2,9 respectivamente). Estas diferencias podrían tener su origen en los procesos sociolingüísticos y en las situaciones sociohistóricas de cada región. Así, por ejemplo, la Araucanía es la zona que más tardíamente se incorpora al Estado nacional y es aquella que reúne la mayor cantidad de población mapuche (Gunderman et al, 2010, p. 141).

Tabla 6.7 Índices y subíndices de competencia lingüística diferenciados por regiones

	Regiones				
	Escala de 1 a 4				
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos
Competencia lingüística	3.32	3.31	2.90	3.17	2.93
Competencias media o avanzada	3.25	3.34	2.59	3.05	2.87
Competencias básicas	3.44	3.26	3.50	3.42	3.05

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

En términos de los tramos de educación, en el mismo sentido a lo descrito en la sección anterior, se observa que en ambos tipos de competencias identificadas (básicas y medias o avanzadas) el tramo que presenta una mayor educación formal es el que declara tener una menor percepción declarada de sus competencias (ver tabla 6.8).

Tabla 6.8 Índices y subíndices de competencia lingüística diferenciados por tramos de educación

	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	entre 1 y 8 años	entre 9 y 12 años	mayor a 12 años
Competencia lingüística	3.39	3.23	2.99
Competencias media o avanzada	3.39	3.13	2.85
Competencias básicas	3.38	3.42	3.24

Nota: Se omitió el nivel de educación “Sin Educación” ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Para realizar un análisis con mayor profundidad, se desagrega el índice de competencia lingüística en las variables específicas de la encuesta referidas a competencias oral, escrita y lectora. Los principales resultados se muestran a continuación.

i. Competencia oral

En el mismo sentido de lo expuesto en los índices agregados, es posible observar que una gran mayoría de los encuestados reconoce hablar y escuchar o entender mensajes simples que son hablados en mapuzugun (el subíndice de competencias básicas). Así, cerca de un 79% de los encuestados se muestra *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con la expresión “cuando habla mapuzugun es capaz de utilizar solo palabras conocidas y frases muy sencillas”, y aproximadamente un 90% de los encuestados estarían *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con la expresión “cuando escucha mapuzugun es capaz de comprender frases muy básicas que se refieren a mi vida cotidiana, cuando se me habla despacio y con claridad”. Cabe destacar que existen muy pocas diferencias entre las regiones para estas dos habilidades, que se puede considerar básicas.

Con respecto a habilidades de habla y escucha que pueden considerarse medias, cerca de un 82% estima que en contextos orales es capaz “de describir sus experiencias cotidianas y contar sus *pewma* y *rakiduum*”; de la misma forma, un 82% considera que cuando escucha es capaz de “comprender un discurso o una conversación, siempre que se trate de temas que me son familiares”. Nuevamente se observan muy pocas diferencias a través de las regiones.

En términos de habilidades avanzadas de habla y escucha, un 73% de los educadores tradicionales encuestados considera que es capaz de “expresarse con fluidez, seguridad y sin mayor esfuerzo en conversaciones y discursos”, siendo la Araucanía con cerca de un 91% la región que concentra la mayor cantidad de educadores que están *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con dicha expresión; y la región de Los Lagos la que tiene un menor porcentaje de aceptación, con un 26% de los educadores. Adicionalmente, al ser consultados por su capacidad de “comprender todo sin dificultad, pudiendo entender también a hermanos de otras zonas”, aproximadamente un 70% marcó la opción *De acuerdo* o *Muy de acuerdo*, y nuevamente la región de la Araucanía es la que destaca con un 89% de los ET que se consideran capaces de comprender todo sin dificultad. Ello muestra que la existencia de variedades

dialectales del mapuzugun no resulta ser un impedimento para los hablantes, produciéndose –por tanto- la inteligibilidad.

ii. Competencia escrita

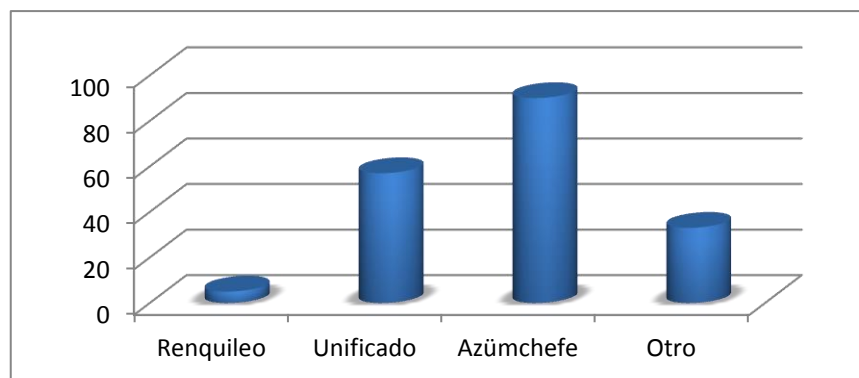
En relación a las distintas habilidades de escritura manifestadas por los educadores, cerca de un 90% manifiesta estar *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con la expresión “soy capaz de escribir palabras conocidas y frases muy sencillas”; un 84% lo está con la expresión “soy capaz de escribir textos breves (por ejemplo, formularios, *konew*, *piam*)”. En términos regionales, en estas dos habilidades no se muestran grandes diferencias entre las distintas regiones. Finalmente, un 69% manifiesta “ser capaz de escribir textos extensos acerca de diversos temas (por ejemplo: *nütram*, poesía)”; con respecto a esta última habilidad se muestran grandes diferencias con respecto a las regiones, siendo la región de la Araucanía la que cuenta con un 84% de los ET que serían capaces de escribir textos extensos y la región de Los Lagos con solo un 37% de ET que están *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con la expresión anterior.

Al hablar de escritura, es necesario hacer hincapié que esta lengua históricamente no fue transmitida de forma escrita. A ello se suma la existencia de diversos grafemarios que se encuentran en circulación, no existiendo una forma unificada para la escritura del mapuzugun (de hecho la palabra mapuzugun hace uso de un grafemario específico). Así, el gráfico 6.16 muestra los grafemarios más utilizados por parte de los ET, donde se observa que un 49% de los educadores encuestados estaría utilizando el grafemario desarrollado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) conocido como Azümcheffe o Azümcheffi, seguido por el grafemario elaborado en 1986 por la sociedad chilena de lingüística conocido como Unificado (31%). En este punto, cabe destacar que las capacitaciones son coordinadas por el Ministerio de Educación (PEIB), quien promueve el uso del Azümcheffe. En este sentido, los materiales pedagógicos (Guía de didáctica UNICEF, por ejemplo) y curriculares (programas de estudios) elaborados por la unidad señalada están escritos con este grafemario.

Es importante señalar que si bien la oralidad constituye una de las formas de transmisión por excelencia, en el caso de los educadores se observa que la escritura está extendiendo su uso, dado el contexto escolar. En comparación con la población general mapuche, es este uno de los grupos que necesita escribir el mapuzugun, dado que los niños a quienes enseñan están insertos en un mundo letrado y, en este

sentido, la escritura constituiría una de las maneras en que el educador se aproximaría al conocimiento.

Gráfico 6.16 Grafemario utilizado para escribir en mapuzugun



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

iii. Competencia lectora

Al hablar de habilidades lectoras básicas, un 94% de los educadores está *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con la expresión “es capaz de reconocer palabras conocidas y frases muy sencillas”. De la misma forma, con respecto a habilidades que pueden considerarse como intermedias, un 91% manifiesta estar *De acuerdo* o *Muy de acuerdo con que* “es capaz de entender textos breves (por ejemplo: formularios, *konew, piam*)”. En términos regionales para habilidades básicas e intermedias, no se observan grandes diferencias. Finalmente, al consultar sobre si “es capaz de comprender textos extensos acerca de diversos temas (por ejemplo: *nütram*, poesía)” el porcentaje que contestó estar *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* con la expresión fue de un 78%, observándose grandes diferencias a través de las regiones, siendo la Araucanía y el Biobío las que muestran un mayor grado de adhesión a esta expresión.

b) Uso del mapuzugun

Con respecto al uso del mapuzugun, en la tabla 6.9 vemos que el empleo básico de este en la sala de clase es bastante alto, esto quiere decir que el uso de saludos, despedidas y cantar *ülkantun* es algo muy común y transversal a todas las regiones. En cambio, el uso más complejo de este, por ejemplo entregar instrucciones, explicar contenidos o dar respuestas a los niños solo en la región de la Araucanía y el Biobío alcanza un nivel un poco mayor (3,0 y 2,8 respectivamente). En todas las otras

regiones, este no sobrepasa los 2,5 puntos, esto quiere decir que el uso más complejo del mapuzugun es muy poco utilizado, siendo el castellano empleado generalmente para realizar este tipo de actividades. Esto se complementa con que cerca de un 65% de los educadores encuestados dice que utiliza el mapuzugun solo una breve parte de la clase o un segmento de la clase, y donde solo un 3% de todos los educadores encuestados señala utilizar el mapuzugun durante toda la clase.

Tabla 6.9 Índices y subíndices de uso del mapuzugun diferenciados por regiones

	Regiones				
	Escala de 1 a 4				
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos
Uso mapuzugun en la sala de clases	3.06	3.26	2.76	2.82	2.77
Uso avanzado en la sala de clases	2.82	3.02	2.35	2.37	2.42
Uso básico en la sala de clases	3.52	3.70	3.56	3.68	3.43
Dominio del mapuzugun en la escuela	2.22	2.61	1.96	2.14	1.88
Dominio directivos, paradocentes y padres	1.90	2.38	1.45	1.66	1.33
Dominio Estudiantes	2.57	2.86	2.51	2.67	2.48

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Con respecto al dominio del idioma en la escuela, podemos decir que es muy bajo: solo en la región de la Araucanía este sobrepasa los 2,5 puntos, siendo informado que en los colegios los directivos, paradocentes y padres prácticamente no dominarían o no usarían el mapuzugun en la escuela.

En relación a los tramos de educación, nuevamente aquellos que informan un nivel educacional formal menor declaran tener un mayor uso avanzado del mapuzugun en la sala de clase, y en el uso básico de este prácticamente no existirían diferencias entre los tramos de educación (ver tabla 6.10).

Tabla 6.10 Índices y subíndices de uso del mapuzugun diferenciados por tramos de educación

	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	Entre 1 y 8 años	Entre 9 y 12 años	Mayor a 12 años
Uso Mapuzugun en la sala de clases	3.23	2.97	2.88
Uso avanzado en la sala de clases	2.98	2.68	2.48
Uso básico en la sala de clases	3.72	3.52	3.66

Nota: Se omitió el nivel de educación "Sin Educación" ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Nota: No se incluye el índice de Dominio del mapuzugun en la escuela por tramo de educación del educador tradicional por no ser pertinente dicha comparación.

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

c) Actitud hacia la lengua

La percepción de los educadores con respecto al estatus que la lengua debiera tener y a las razones por las cuales son educadores tradicionales es bastante similar en todas las regiones y en los distintos tramos educacionales. En ese sentido, el reconocimiento de la cultura, que hace referencia a expresiones sobre la importancia que debiera tener la lengua, y a las causas por las que decidieron desempeñarse como ET son los que presentan los mayores puntajes en todas las regiones (ver tabla 6.11), así como también a través de los distintos tramos de educación. De esta forma, expresiones como: “quiero enseñar mapuzugun para cooperar con la revitalización de la lengua”; “al recuperar mi lengua, recupero la autonomía política de mi pueblo”; “quiero que la sociedad chilena conozca mi cultura y mi lengua”; presentan alta valoración y constituyen las principales motivaciones de los ET para trabajar enseñando su lengua. Esto lleva a sostener que las razones de los educadores para ejercer su labor estarían relacionadas principalmente con la lealtad lingüística (a su lengua y su pueblo).

Tabla 6.11 Índices y subíndices de actitud hacia la lengua diferenciados por regiones

	Regiones				
	Escala de 1 a 4				
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos
Estatus de la lengua e identidad	3.50	3.44	3.33	3.28	3.47
Reconocimiento de la cultura	3.89	3.77	3.83	3.67	3.91
Desarrollo laboral	3.52	3.29	2.93	2.79	2.91
Valoración de la lengua	3.43	3.48	3.22	3.24	3.40
Complejidad de la lengua	2.65	2.85	2.86	3.07	3.31

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

De la misma forma, el subíndice de valoración de la lengua muestra estimaciones altas tanto a través de las regiones, como a través de los tramos de educación (ver tabla 6.12). Esto puede sugerir que los educadores consideran el reconocimiento de la lengua y la expansión de sus espacios funcionales como uno de los temas más importantes en el proceso de revitalización lingüística. Así, expresiones como “también debiera enseñarse otras asignaturas en mapuzugun”, “el uso del mapuzugun en la escuela es importante para que esta lengua sea valorada en el país” o “cuando postulo a un trabajo, siempre pongo en mi currículum que sé hablar mapuzugun” son expresiones bastante aceptadas. De igual modo, al ser consultados si “el mapuzugun debiera ser una lengua que debe referirse solo a aspectos culturales del pueblo mapuche” la mayor parte de los educadores tradicionales está *Muy en desacuerdo* o *en desacuerdo* (71%); en cambio, al ser consultados si el mapuzugun forma parte de

la identidad nacional, cerca de un 78% contesta que está *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* y solo un 9% no está de acuerdo con dicha afirmación. Esto último muestra que los educadores tradicionales, se pueden percibir, en su mayoría, como personas que fomentan la interculturalidad, entendida esta como la capacidad de relacionarse en buenos términos con una cultura con la que cohabitan.

Tabla 6.12 Índices y subíndices de actitud hacia la lengua diferenciados por tramos de educación

	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	entre 1 y 8 años	entre 9 y 12 años	mayor a 12 años
Estatus de la lengua e identidad	3.41	3.41	3.38
Reconocimiento de la cultura	3.78	3.83	3.78
Desarrollo laboral	3.38	3.11	2.96
Valoración de la lengua	3.52	3.34	3.32
Complejidad de la lengua	2.52	2.93	3.09

Nota: Se omitió el nivel de educación "Sin Educación" ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

En términos de desarrollo laboral, tal como ya ha sido mencionado, y ahora justificado con los resultados, para la mayoría de los educadores no es la principal razón pero lógicamente es importante, debido a las condiciones de precariedad salarial que tienen.

Finalmente, al ser consultados por la complejidad de la lengua, la mayoría de los educadores no considera que esta sea una lengua excesivamente compleja, pero existen diferencias entre las regiones RM y Los Ríos, las cuales indican que sería más compleja. De igual modo, los ET con mayor nivel educacional apoyan tal afirmación.

d) Actitud hacia el sector

Con respecto a la actitud mostrada por los educadores hacia el Sector de Lengua Indígena, en general ellos consideran que es beneficioso y que ayudará a la valoración del mapuzugun y del pueblo mapuche en el país. De esta forma, la expresión "contribuye a la valoración del mapuzugun en el país" tiene un 98% de respuestas *De acuerdo* o *Muy de acuerdo*; de la misma forma, un 98% menciona que el SLI favorece el diálogo intercultural (ver tablas 6.13 y 6.14).

Tabla 6.13 Índices y subíndices de actitud hacia el sector diferenciados por regiones

	Regiones				
	Escala de 1 a 4				
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos
Actitud hacia el sector	3.73	3.63	3.68	3.54	3.57

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Tabla 6.14 Índices y subíndices de actitud hacia el sector diferenciados por tramos de educación

	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	Entre 1 y 8 años	Entre 9 y 12 años	Mayor a 12 años
Actitud hacia el sector	3.66	3.67	3.59

Nota: Se omitió el nivel de educación "Sin Educación" ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

e) *Competencia intercultural*

Los índices y subíndices de competencia intercultural, tanto a través de las regiones como por tramos educacionales muestran valores bastante altos. De acuerdo con esto, los educadores tradicionales -en una gran proporción- corresponderían o se perciben como personas con competencias interculturales elevadas. En este sentido, destacan los valores alcanzados por el índice de *conocimiento sobre la cultura mapuche y gestión de conflictos en la escuela*.

En relación al elevado puntaje obtenido en el subíndice de conocimiento sobre la cultura mapuche (ver tabla 6.15), al analizar las preguntas sobre su seguridad con respecto a sus conocimientos sobre el tema, un 97% dice sentirse seguro o muy seguro de sus conocimientos y un 88% declara sentirse seguro o muy seguro sobre sus conocimientos de mapuzugun, situación que justificaría en gran parte los valores obtenidos.

Tabla 6.15 Índices y subíndices de competencia intercultural diferenciados por regiones

	Regiones				
	Escala de 1 a 4				
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos
Conocimiento sobre cultura mapuche	3.30	3.55	3.39	3.64	3.52
Gestión de conflictos en la escuela	3.54	3.48	3.46	3.45	3.38
Conocimiento de lengua castellana e indígena	3.18	3.14	3.08	3.30	3.02
Conocimiento del mapuzugun y cultura mapuche	3.36	3.48	3.08	3.39	3.21
Conocimiento del español y de herramientas pedagógicas no mapuches	2.98	2.75	3.09	3.20	2.79
Conocimiento técnico pedagógico	3.22	3.27	3.33	3.36	3.20

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

El subíndice de conocimiento del español y de herramientas pedagógicas no mapuche, es el que presenta menores valores, siendo los tramos de educación menores (menor a 12 años de educación) los que pueden estar indicando que existiría un menor conocimiento de este tipo de herramientas o que el grado de dominio de estas herramientas no es percibido como el adecuado. De todas maneras, un 88% de los educadores dice que incorpora metodologías no mapuche junto a metodologías tradicionales y un 79% dice que introduce saberes no tradicionales a la enseñanza del mapuzugun. De acuerdo con lo anterior, es posible plantear que existe la voluntad por parte de los educadores tradicionales de incorporar metodologías de enseñanza no mapuche a su labor en la escuela, la cual no se ve totalmente acompañada por el manejo de las competencias requeridas para ello. Por lo tanto, esta parece ser una de las materias en las que se debería ahondar a través de las capacitaciones.

Tabla 6.16 Índices y subíndices de competencia intercultural diferenciados por tramos de educación

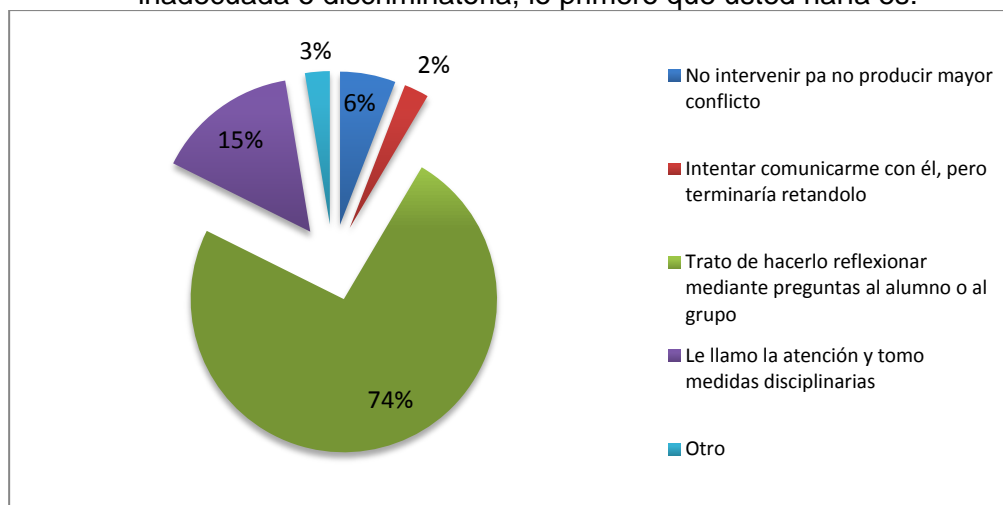
	Tramos de educación formal		
	Escala de 1 a 4		
	entre 1 y 8 años	entre 9 y 12 años	mayor a 12 años
Conocimiento sobre cultura mapuche	3.42	3.51	3.38
Gestión de conflictos en la escuela	3.48	3.47	3.51
Conocimiento de lengua castellana e indígena	2.96	3.15	3.31
Conocimiento del mapuzugun y cultura mapuche	3.36	3.34	3.24
Conocimiento del español y de herramientas pedagógicas no mapuches	2.50	2.93	3.40
Conocimiento técnico pedagógico	3.13	3.26	3.43

Nota: Se omitió el nivel de educación "Sin Educación" ya que solo 3 personas informaron no tener educación formal.

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

En relación al subíndice de gestión de conflictos en la escuela tanto a nivel regional como por tramos de educación (ver 6.16), todos declaran tener un buen manejo de situaciones conflictivas. Esto se ve reflejado en el gráfico 6.17, donde se observa que un 74% de los educadores dice que trata de hacer reflexionar a los alumnos y solo un 17% menciona que le llamaría la atención y tomaría medidas disciplinarias o intentaría comunicarse, pero terminaría retándolo.

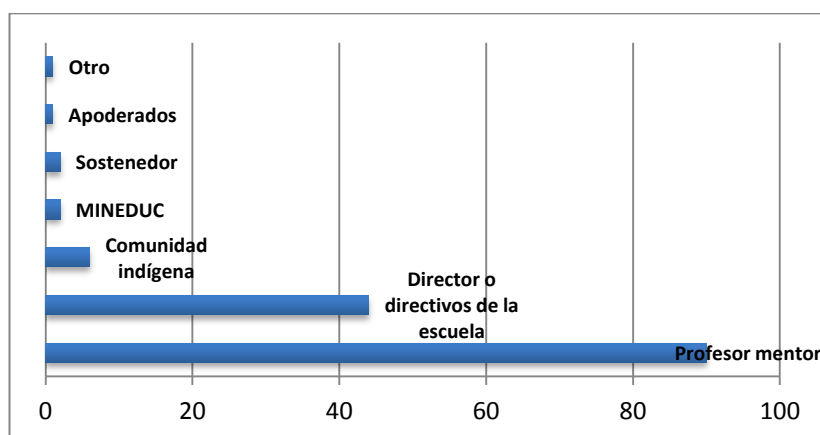
Gráfico 6.17 Cuando un alumno en clases manifiesta una actitud inadecuada o discriminatoria, lo primero que usted haría es:



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

En este sentido, de acuerdo a las opiniones de los educadores, el profesor mentor y el director o directivos de la escuela serían sus principales “aliados” al momento de presentarse cualquier problema u obstáculo (ver gráfico 6.18).

Gráfico 6.18 Para resolver los obstáculos que se le presentan como educador(a), en primera instancia acude a:



Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

f) Participación de la comunidad

El subíndice sobre la relación entre la escuela-comunidad indígena muestra que la participación tanto en la escuela como en los procesos al interior de ella de las organizaciones indígenas y de las familias, al parecer es bajo (ver tabla 6.17). Lo anterior contradice una de las principales recomendaciones de los programas de

Educación Intercultural Bilingüe, donde se hace especial énfasis en la participación de estos actores en la tarea educativa.

Tabla 6.17 Índices y subíndices de participación de la comunidad diferenciados por regiones

	Regiones				
	Escala de 1 a 4				
	Biobío	Araucanía	Los Lagos	RM	Los Ríos
Participación de la comunidad	2.98	3.28	3.03	3.04	3.12
Relación escuela-comunidad indígena	2.36	2.88	2.47	2.62	2.71
Apoyo a labor del educador	3.69	3.74	3.68	3.53	3.58

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

En términos del apoyo que recibe el educador al interior de las escuelas, se ve que a través de las regiones, prácticamente no existen muchas diferencias, siendo estos apoyados de buena forma. El gráfico 6.18 ayuda a complementar esto, ya que los educadores sienten -en su mayoría- que pueden acceder al profesor mentor como al director o directivos de su escuela para resolver cualquier problema que se les presente.

6.3. Principales resultados del análisis multivariable

En esta sección se presenta los principales resultados obtenidos del análisis multivariable. Tal como se menciona en la metodología, se analizarán los siguientes índices: competencia lingüística, uso del mapuzugun en la sala de clases, dominio del mapuzugun en la escuela, estatus de la lengua e identidad, y participación de la comunidad.

6.3.1 Competencia Lingüística

La tabla 6.18 muestra los principales resultados del análisis, en que se aprecia que el modelo (2) la adquisición del mapuzugun aparece como una variable significativa y positiva, mostrando un efecto mayor en la competencia lingüística aquellos que aprendieron el mapuzugun con sus abuelos. Al controlar por el tiempo de exposición a la lengua, reflejado a través de la lengua que aprendió primero, pierden importancia las variables de adquisición donde solamente la variable aprendizaje a través de los abuelos sigue siendo significativa. En este sentido, se constata que aquellas personas que aprendieron mapuzugun como primera lengua o ambas lenguas a la vez tienen una competencia lingüística mayor y significativa que quienes aprendieron castellano primero. Adicionalmente, es posible observar que quienes aprendieron mapuzugun

primero también tendrían una mayor competencia lingüística que aquellos que aprendieron ambas lenguas a la vez, siendo dicha diferencia significativa también ($F=4.1$; $p=0.045$).

Al incorporar controles por el número de ceremonias a las que asisten, los ámbitos de uso del mapuzugun y el efecto fijo de la región donde viven, se observa que solo siguen siendo significativos y positivos los coeficientes asociados a aprender el mapuzugun como primera lengua, el número de ceremonias a las que asistió en los últimos 2 años y el uso del mapuzugun en ceremonias tradicionales. Cabe destacar que no se ve un efecto significativo en los efectos fijos incluidos a nivel de comuna.

Los resultados obtenidos muestran una consistencia muy clara, indicando que las personas que tienen una competencia lingüística mayor son aquellas que han tenido un mayor tiempo o grado de exposición a la lengua ya sea debido a que fue su lengua materna o a que se encuentran mayor tiempo en contacto con su lengua y cultura, principalmente a través de la sociabilización que ocurre en ámbitos tales como las ceremonias tradicionales. Así, el uso de la lengua como una práctica social incrementaría las competencias lingüísticas, siendo consistente con el enfoque de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971).

Tabla 6.18 Estimaciones OLS y Efectos Fijos para índice de competencia lingüística

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
	OLS	OLS	OLS	OLS	OLS ^{††}
Variables Individuales					
Sexo (1 Mujer; 0 Hombre)	-0.065 (0.106)	-0.032 (0.101)	0.031 (0.091)	0.040 (0.092)	0.008 (0.089)
Edad	0.005 (0.004)	0.005 (0.004)	0.001 (0.004)	-0.002 (0.004)	-0.002 (0.004)
Educación ET	-0.025 (0.015)	-0.010 (0.016)	0.003 (0.015)	-0.003 (0.015)	-0.005 (0.016)
Religión (1 Newen Mapuche; 0 otra)	0.200 (0.142)	0.204 (0.138)	0.217 (0.132)	0.048 (0.128)	0.044 (0.138)
Adquisición y Exposición a la lengua					
1ra lengua que aprendió. Mapuzugun (1 Si; 0 No)			0.567*** (0.135)	0.618*** (0.134)	0.583*** (0.169)
1ra lengua que aprendió. Mapuzugun y castellano a la vez (1 Si ; 0 No)			0.339** (0.139)	0.263* (0.151)	0.281 (0.183)
Con quien, principalmente, aprendió mapuzugun. Padres (1 Si 0 No)		0.195** (0.092)	0.020 (0.101)	-0.005 (0.103)	0.004 (0.104)
Con quien, principalmente, aprendió mapuzugun. Abuelos (1 Si; 0 No)		0.374*** (0.089)	0.177* (0.095)	0.132 (0.096)	0.079 (0.096)
Número ceremonias que asistió en últimos 2 años				0.090** (0.042)	0.083** (0.041)
Ámbitos de uso (donde, cuando y con quien habla mapuzugun)					
Con quien habla mapuzugun fuera del espacio escolar (1 niños; 0 otros)				-0.101 (0.083)	-0.093 (0.084)
¿Cuándo/donde utiliza el mapuzugun? Ceremonias tradicionales (1 Si; 0 No)				0.266* (0.147)	0.292* (0.156)

¿Cuándo/donde utiliza el mapuzugun? Trawün (1 Si; 0 No)					0.173	0.218
					(0.199)	(0.192)
¿Cuándo/donde utiliza el mapuzugun? Otro (1 Si; 0 No)					0.023	-0.006
					(0.097)	(0.086)
Grado de contacto y efecto fijo regional						
Porcentaje de población Rural en comuna de residencia						-0.029
						(0.214)
Distancia comuna con respecto a capital regional						-0.074
						(0.095)
9na Región						-0.115
						(0.160)
10ma Región						-0.095
						(0.186)
13era Región						-0.206
						(0.201)
14ta Región						-0.136
						(0.214)
Constante	3.116***	2.668***	2.539***	2.346***	2.561***	
	(0.336)	(0.357)	(0.340)	(0.357)	(0.396)	
Número de Observaciones	145	143	142	139	136	
R cuadrado	0.071	0.203	0.290	0.353	0.381	
Errores estándar en paréntesis						
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1						
†† Estimación incluye Efectos Fijos a nivel regional						

6.3.2 Uso del mapuzugun en la sala de clases

Con respecto al uso del mapuzugun en la sala de clases, la Tabla 6.19 muestra los modelos estimados. En esta, se destaca que el aumento del nivel educacional estaría asociado a una disminución del uso del mapuzugun en la sala de clase, pero al incorporar controles sobre los establecimientos y el tiempo de uso del mapuzugun en la clase este deja de ser significativo (Modelo 2).

Tabla 6.19 Estimaciones OLS, Efectos Fijos y IV-TSLS para índice de uso del mapuzugun en la sala de clases

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
	OLS	OLS	OLS††	OLS††	IV-TSLS††
<i>Variables Individuales</i>					
Sexo (1 Mujer; 0 Hombre)	-0.121	-0.132	-0.130	-0.107	-0.100
	(0.086)	(0.099)	(0.098)	(0.090)	(0.093)
Edad	0.007*	0.005	0.006	0.005	0.004
	(0.004)	(0.005)	(0.005)	(0.005)	(0.005)
Educación ET	-0.027**	-0.018	-0.014	-0.008	-0.004
	(0.012)	(0.014)	(0.015)	(0.016)	(0.018)
Religión (1 Newen Mapuche; 0 otra)	0.148	0.269**	0.215*	0.170	0.119
	(0.105)	(0.126)	(0.125)	(0.131)	(0.155)
Índice de Competencia Lingüística				0.327***	0.521**
				(0.097)	(0.237)
<i>Factores a nivel del establecimiento (donde trabaja más horas)</i>					
Ruralidad (1 Rural; 0 Urbano)		0.202	0.130	0.197	0.201
		(0.166)	(0.208)	(0.186)	(0.199)
Dependencia Particular Subvencionado		0.139	0.093	0.066	0.044
		(0.092)	(0.096)	(0.088)	(0.096)
Porcentaje niños indígenas		-0.134	-0.388	-0.347	-0.245
		(0.218)	(0.266)	(0.250)	(0.279)
Focalización. SLI (1 Si; 0 No)		-0.049	-0.297	-0.434	-0.443
		(0.177)	(0.279)	(0.296)	(0.379)
Uso del mapuzugun en la clase. Entre 24-45 min (1Si; 0 No)		0.230*	0.108	0.006	-0.057

	(0.119)	(0.120)	(0.119)	(0.133)
Uso del mapuzugun en la clase. Entre 46-89 min (1 Si; 0 No)	0.404***	0.285**	0.175	0.114
	(0.131)	(0.140)	(0.145)	(0.168)
Uso del mapuzugun en la clase. 90 min (1 Si; 0 No)	0.427	-0.079	-0.289	-0.397
	(0.290)	(0.179)	(0.236)	(0.294)
<i>Grado de contacto y efecto fijo regional</i>				
Porcentaje de población Rural en comuna de residencia		0.559**	0.536**	0.503**
		(0.248)	(0.239)	(0.241)
Distancia comuna con respecto a capital regional		-0.108	-0.101	-0.105
		(0.106)	(0.100)	(0.103)
		-0.105	-0.127	-0.165
9na Región		(0.209)	(0.182)	(0.195)
		-0.134	-0.088	-0.067
10ma Región		(0.163)	(0.145)	(0.161)
		-0.483	-0.497	-0.451
13era Región		(0.346)	(0.350)	(0.400)
		-0.256	-0.329	-0.393
14ta Región		(0.233)	(0.256)	(0.296)
	2.972***	2.606***	3.082***	2.173***
	(0.276)	(0.391)	(0.492)	(0.523)
Número de Observaciones	144	112	109	105
R cuadrado	0.111	0.250	0.307	0.395
				0.357

Errores estándar en paréntesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

†† Estimación incluye Efectos Fijos a nivel regional

Al incorporar controles sobre el grado de contacto y el efecto fijo regional (Modelo 3), solo la religión y el uso del mapuzugun siguen siendo significativos y positivos.

El uso del mapuzugun en la sala de clase, depende directamente de la competencia lingüística propia del educador tradicional, ya que el poseer un mayor conocimiento lo facultaría para entregar de mejor manera el conocimiento sobre la lengua a sus estudiantes. Así el Modelo 4, incorporó el índice de competencias lingüísticas como variable explicativa. El problema con esto es que dicha variable presentaría endogeneidad, lo cual fue corroborado a través del test de Hausmann, rechazando la hipótesis nula de exogeneidad. Así, el Modelo 5 muestra los resultados de la estimación corregida, utilizando variables instrumentales específicamente la metodología de mínimos cuadrados en dos etapas²⁵. Este modelo muestra que la competencia lingüística de los educadores afecta de forma positiva al índice de uso en la sala de clase, como era de esperarse. Adicionalmente, se ve que mientras mayor es el porcentaje de población rural, existe un mayor grado de uso del mapuzugun en la sala de clases. Lo anterior es consistente con las hipótesis planteadas por Salas[1992](2006) y Zúñiga (2007) quienes hacen énfasis a la dicotomía urbano/rural en el sentido de que mientras más cerca de la ruralidad se encuentren los hablantes existiría una mayor vitalidad de la lengua, lo que se vería reflejado en un mayor uso del mapuzugun, en este caso.

²⁵ Tal como se mencionó en la metodología, para testear por sobreidentificación de los instrumentos utilizados se utilizó el estadístico J de Hansen y para la identificación de instrumentos débiles se utilizó el estadístico Kleibergen-Paap Wald rk F. En este caso, el test J no rechazó la nula sobre validez de los instrumentos; y el test F también rechazó la hipótesis nula sobre la presencia de instrumentos débiles.

6.3.3 Dominio del mapuzugun en la escuela

Con respecto al dominio del mapuzugun en la escuela, la Tabla 6.20 muestra que un mayor porcentaje de población rural tendría un efecto positivo y significativo sobre el dominio del mapuzugun (Modelo 3), lo que sería nuevamente consistente con las hipótesis planteadas por Salas[1992] (2006) y Zuñiga (2007). Pero la incorporación del índice de competencia lingüística en este modelo implica la existencia de una variable endógena; nuevamente el test de Hausman muestra que esta rechazaría la nula de exogeneidad. Así, el modelo 4 muestra los resultados obtenidos, utilizando el estimador de variables instrumentales²⁶. Este muestra que los coeficientes dejarían de ser significativos. Según estos resultados, solo existirían diferencias entre las regiones, siendo las regiones X y XIV las que presentarían un menor dominio del mapuzugun en la escuela, hecho consistente con la hipótesis de Gunderman et al. (2008, 2009) en que se postula que estas dos regiones tienen un menor grado de mantención de la lengua. Es necesario tener en consideración la reducción del tamaño muestral en esta última estimación. Si bien se corrigió por tamaños muestrales pequeños, los estimadores aún pueden estar sesgados.

Tabla 6.20 Estimaciones OLS, Efectos Fijos y IV-TSLS para índice de dominio del mapuzugun en la escuela

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	OLS	OLS ^{††}	OLS ^{††}	IV-TSLS ^{††}
Variables Individuales				
Índice de Competencia Lingüística			0.204** (0.093)	0.284 (0.221)
Factores nivel del establecimiento (donde trabaja más horas)				
Ruralidad (1 Rural; 0 Urbano)	-0.047 (0.159)	0.037 (0.163)	0.035 (0.148)	-0.014 (0.168)
Dependencia Particular Subvencionado	0.257** (0.114)	0.171 (0.118)	0.190 (0.119)	0.195 (0.132)
Porcentaje niños indígenas	0.426 (0.266)	-0.105 (0.270)	-0.013 (0.254)	0.119 (0.277)
Focalización. SLI (1 Si; 0 No)	0.055 (0.132)	-0.024 (0.261)	-0.082 (0.300)	0.052 (0.476)
Grado de contacto y efecto fijo regional				
Porcentaje de población Rural en comuna de residencia		0.436** (0.214)	0.444** (0.211)	0.393 (0.250)
Distancia comuna con respecto a capital regional		0.019 (0.121)	-0.026 (0.109)	-0.052 (0.119)
9na Región		0.331 (0.218)	0.172 (0.189)	0.051 (0.202)
10ma Región		-0.284* (0.147)	-0.256* (0.134)	-0.240* (0.141)
13era Región		-0.043 (0.344)	-0.073 (0.353)	0.105 (0.472)
14ta Región		-0.308* (0.181)	-0.251 (0.170)	-0.422** (0.209)
Constante	1.990*** (0.108)	2.068*** (0.330)	1.479*** (0.445)	1.102 (0.817)

²⁶Nuevamente el estadístico J no rechazó la nula sobre validez de los instrumentos; y el test F rechazó la hipótesis nula sobre la presencia de instrumentos débiles

Número de Observaciones	144	138	131	110
R cuadrado	0.085	0.265	0.287	0.257
Errores estándar en paréntesis				
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1				
†† Estimación incluye Efectos Fijos a nivel regional				

6.3.4 Estatus de la lengua e identidad

El estatus de la lengua hace referencia al concepto de lealtad lingüística que, tal como fue mencionado, se entendería como el orgullo que los habitantes manifiestan en relación con el uso de su lengua en distintos ámbitos y el grado de entusiasmo hacia la misma (Arroyo 1994, citado en Olate y Henríquez, 2011). Así, el estatus estaría compuesto por las dimensiones: nivel de competencia lingüística y comunicativa, ámbitos de uso, y actitud o valoración de la lengua. La Tabla 6.21 muestra los principales resultados del índice de estatus de la lengua e identidad construido, contemplando aproximaciones para las dos primeras dimensiones. La actitud hacia la lengua no fue considerada en este análisis debido a que la muestra que estamos utilizando corresponde a ET que trabajan enseñando la lengua, por lo que encontrar actitudes negativas con respecto a esta es muy poco probable, ya que están aceptando enseñarla.

Al revisar los resultados del Modelo 5, donde se incorpora las aproximaciones a las dimensiones mencionadas, junto con la corrección a través de variables instrumentales de la endogeneidad presente en el índice de competencias²⁷, se ve que solamente el coeficiente asociado al índice de competencias sería significativo y positivo. Esto iría en la dirección de lo mencionado por Navia (2010) sobre los tres aspectos que se deben considerar para conocer el estado psicosocial y el comportamiento hacia la lengua.

Tabla 6.21 Estimaciones OLS, Efectos Fijos y IV-TSLS para índice de estatus de la lengua e identidad

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
	OLS	OLS	OLS ^{††}	OLS ^{††}	IV-TSLS ^{††}
Variables Individuales					
Sexo (1 Mujer; 0 Hombre)	-0.022 (0.056)	-0.021 (0.056)	0.012 (0.057)	0.031 (0.056)	0.045 (0.056)
Edad	-0.001 (0.003)	-0.001 (0.003)	-0.001 (0.003)	-0.002 (0.003)	-0.002 (0.003)
Educación ET	-0.002 (0.009)	-0.002 (0.009)	0.002 (0.010)	0.010 (0.010)	0.012 (0.010)
Religión (1 Newen Mapuche; 0 otra)	0.083	0.051	0.058	0.029	-0.000

²⁷ Donde el estadístico J, una vez más, no rechazó la nula sobre validez de los instrumentos; y el test F tampoco rechazó la hipótesis nula sobre la presencia de instrumentos débiles.

Índice de Competencia Lingüística	(0.062)	(0.071)	(0.081)	(0.077)	(0.073)
				0.181***	0.320***
				(0.056)	(0.120)
Exposición a la lengua					
Número ceremonias que asistió en últimos 2 años	0.007	0.015	0.002	-0.016	
	(0.029)	(0.030)	(0.032)	(0.033)	
Ámbitos de uso (donde, cuando y con quien habla mapuzugun)					
Con quien habla mapuzugun fuera del espacio escolar (1 niños; 0 otros)	0.045	0.031	0.031	0.024	
	(0.053)	(0.053)	(0.051)	(0.050)	
¿Cuándo/donde utiliza el mapuzugun? Ceremonias tradicionales (1 Si; 0 No)	-0.002	0.020	-0.011	-0.027	
	(0.107)	(0.106)	(0.091)	(0.087)	
¿Cuándo/dónde utiliza el mapuzugun? Trawün (1 Si; 0 No)	0.187*	0.202**	0.155	0.114	
	(0.098)	(0.097)	(0.105)	(0.123)	
¿Cuándo/dónde utiliza el mapuzugun? Otro (1 Si; 0 No)	0.036	0.001	-0.004	-0.002	
	(0.049)	(0.051)	(0.050)	(0.052)	
Grado de contacto y efecto fijo regional					
Porcentaje de población Rural en comuna de residencia			0.120	0.128	0.094
			(0.124)	(0.119)	(0.122)
Distancia comuna con respecto a capital regional			-0.011	-0.018	-0.016
			(0.060)	(0.060)	(0.060)
9na Región			-0.064	-0.082	-0.112
			(0.094)	(0.098)	(0.103)
10ma Región			-0.216***	-0.148*	-0.120
			(0.081)	(0.084)	(0.103)
13era Región			-0.140	-0.119	-0.140
			(0.124)	(0.129)	(0.137)
14ta Región			-0.038	0.005	0.034
			(0.131)	(0.139)	(0.140)
Constante	3.430***	3.238***	3.186***	2.638***	2.293***
	(0.202)	(0.217)	(0.262)	(0.314)	(0.460)
Número de Observaciones	144	142	139	132	130
R cuadrado	0.016	0.064	0.131	0.219	0.198

Errores estándar en paréntesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

†† Estimación incluye Efectos Fijos a nivel regional

6.3.5 Participación de la comunidad

Con respecto a la participación de la comunidad, el Modelo 3, donde se controla por todas las variables a nivel de colegio, grado de contacto y efecto fijo regional, muestra que solo la variable porcentaje de niños indígenas en la escuela sería significativa y positiva. En otras palabras, existe evidencia de que en colegios donde hay un mayor porcentaje de niños indígenas, las comunidades podrían estar participando de forma más activa en la revitalización de la lengua.

Tabla 6.22 Estimaciones OLS y Efectos Fijos para índice de competencia lingüística

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
	OLS	OLS	OLS ^{††}
Variables Individuales			
Factores a nivel del establecimiento (donde trabaja más horas)			
Ruralidad (1 Rural; 0 Urbano)	-0.181 (0.172)	-0.129 (0.195)	-0.121 (0.196)
Dependencia Particular Subvencionado	-0.046 (0.097)	-0.067 (0.097)	-0.078 (0.101)
Porcentaje niños indígenas	0.671*** (0.176)	0.602*** (0.203)	0.535** (0.221)
Focalización. SLI (1 Si; 0 No)	0.072 (0.147)	0.025 (0.159)	0.028 (0.146)
Grado de contacto y efecto fijo regional			
Porcentaje de población Rural en comuna de residencia		0.064 (0.192)	0.057 (0.201)
Distancia comuna con respecto a capital regional		-0.075 (0.064)	-0.056 (0.107)
9na Región			0.054 (0.185)
10ma Región			-0.066 (0.142)
13era Región			-0.023 (0.327)
14ta Región			0.044 (0.179)
Constante	2.761*** (0.158)	2.850*** (0.180)	2.863*** (0.229)
Número de Observaciones	141	136	136
R cuadrado	0.099	0.104	0.112

Errores estándar en paréntesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

†† Estimación incluye Efectos Fijos a nivel regional

6.4. Estudio de casos

El estudio contempló entrevistas individuales y grupales en tres establecimientos escolares de la Región Metropolitana y de la Araucanía. En la Tabla 6.23, se resumen las entrevistas realizadas.

Tabla 6.23 Número de entrevistados en establecimientos estudiados

	Educador Tradicional	Directivos	Profesor Mentor	Apoderados	Estudiantes (entrevista grupal)
Escuela Municipal Rural Padre de las Casas	1	1	1	1	10
Escuela Municipal Urbana La Pintana	1	2	1	2	4
Escuela Particular Temuco	2	2	1	1	8
Total	4	5	3	4	22

Una vez transcritas todas las entrevistas, se realizó una definición de categorías para clasificar los contenidos del discurso, determinando unidades mínimas de significado o códigos. Con esto, se realizó una codificación de la información en el software de análisis cualitativo Nvivo 8²⁸. Posterior a ello se analizaron las categorías por cada caso y finalmente se realizó un análisis transversal de los tres casos. A continuación, se presentan los resultados de este análisis. El informe de cada caso en particular se presenta de manera detallada en el Anexo 11.

6.4.1. Análisis transversal de los estudios de caso

Los focos analizados en el estudio de casos fueron: la descripción del contexto sociocultural de la escuela y de la comunidad escolar; la percepción de la comunidad escolar y de la comunidad indígena acerca de la lengua mapuzugun y del Sector Lengua Indígena (SLI); la percepción de la comunidad escolar e indígena acerca de la labor del educador tradicional y su función como docente; las estrategias de enseñanza del SLI tanto del educador tradicional, como del profesor mentor.

Los casos investigados fueron los siguientes:

Tabla 6.24 Casos estudiados en la investigación

	Región	Caso	Estrategia de focalización
1°	Región Metropolitana	Escuela Municipal urbana	Talleres interculturales
2°	IX Región de la Araucanía	Escuela Municipal rural	SLI
3°	IX Región de la Araucanía	Escuela Particular subvencionada Temuco	Bilingüismo

²⁸ Este software permite el uso de múltiples fuentes y formatos de datos para ser analizados.

Descripción de las escuelas

Caso n°1: Escuela Municipal, La Pintana (EJDA)



“... no va a ser un electivo, no va a ser si al profesor le cae bien o le cae mal la persona le gusta o no le gusta (...) el colegio institucionalmente va a tener mapuzugun en la escuela. Yo creo que ahí ya, eso es como el primer paso para que- para relevar el mapuzugun aquí en la escuela.” (Entrevista Jefa Técnica, EJDA)

La escuela se ubica en el sector sur oriente de la comuna de La Pintana, región Metropolitana, cercana a la Población El Castillo, de donde proviene gran parte de su alumnado. Este establecimiento educacional es de tipo urbano y de dependencia municipal. Entrega educación pre-básica y básica (1º a 8º básico), con régimen de Jornada Escolar Completa (JEC).

La matrícula total de la escuela para el año 2013 es de 300 alumnos (19 en educación parvularia y 281 en educación básica). Han perdido mucha matrícula en los últimos años. El establecimiento ha sido clasificado dentro del Grupo Socioeconómico Bajo y desde el 2008, se encuentra acogida a la Ley SEP, siendo clasificada “en recuperación”.

Caso n°2: Escuela Municipal Rural, Padre de las Casas (EC)



“Esta escuela la crearon los antepasados, ellos no existen ahora, ellos dejaron esta escuela como de recuerdo, tenían bien claro la situación, ellos decían ‘ya no nos queda mucha vida, estamos viejos, pero van a venir los nietos y, los hijos de mis hijos, los bisnietos, queremos que sigan estudiando y tienen que hacerla cada vez más bonita.’”(Director, EC)

La Escuela se encuentra en el sector rural de Maquehue, en la comunidad mapuche “Juana viuda de Cuminao”, comuna de Padre Las Casas, a 18 kilómetros de la ciudad de Temuco. El establecimiento depende administrativamente de la municipalidad de Padre Las Casas. Entrega educación desde pre- básica a 8º básico.

El establecimiento fue fundado el año 1973. Su actual director, de origen mapuche, trabajó desde la creación de la escuela y desde el año 1981 detenta su cargo. El 2013 contaba con una matrícula de 95 alumnos y trabajaban 13 docentes en total.

Caso n°3: Escuela Particular Subvencionada, Temuco (ETT)



“Nosotros no concebimos una escuela sin educador tradicional, o sea, tampoco concebimos una escuela que no enseña mapuzugun” (Directora, ETT)

La escuela, se ubica en la comunidad mapuche “Juan Cayupan”, sector Botrolhue, en la comuna de Temuco, región de la Araucanía. La escuela es rural y de dependencia particular subvencionada, siendo su sostenedor FUNDECAM²⁹. Entrega educación de 1º a 8º básico, con régimen de Jornada Escolar Completa.

La escuela fue creada en el año 2000 por FUNDECAM, que se propone crear un centro y proyecto educativo “multicultural y bilingüe” en la comunidad mapuche, en un sector en que al momento de su formación contaba con alrededor de 140 familias pertenecientes a distintas comunidades mapuche. El año 2013 contaba con una matrícula de 83 estudiantes y una planta docente de 9 profesores.

a. Condiciones de implementación

Conocer las trayectorias sobre iniciativas interculturales no solo nos documenta sobre la experiencia de los establecimientos y de los actores en relación a estas acciones, sino que también nos entrega información acerca de su habituación, adaptación y disposición al cambio en las escuelas. En este aspecto, los tres establecimientos

²⁹ Fundación de Desarrollo Campesino, organización no gubernamental cuyo objetivo es contribuir a mejorar la calidad de vida de la población indígena en la región de la Araucanía.

estudiados presentan realidades disímiles. Por una parte, la escuela de La Pintana inició un trabajo en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) hace tres años con un taller intercultural, que ha continuado gracias a fondos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Sin embargo, su implementación no ha sido fácil, ya que el taller no tiene un espacio formal en el horario lectivo de la escuela. Es así que para cumplir su horario de contrato, la educadora debe solicitar a cada docente que le ceda un tiempo de sus clases para realizar el taller en cursos de 1º a 8º básico; ello evidencia la falta de institucionalización de dicho proyecto. Sin embargo, la recién asumida nueva dirección de la escuela se propone institucionalizar el taller, dándole un horario propio, ampliando las horas de contrato de la educadora e incluyendo la enseñanza del mapuzugun como parte de su Proyecto Educativo Institucional. Pero esto todavía es una promesa.

Muy diferente es la situación en los otros dos establecimientos. En ambos casos, desde sus inicios, hay un espacio para el desarrollo de actividades ligadas a la cultura mapuche, si bien cambia el énfasis y la intensidad de estas acciones en cada uno de ellos. Por una parte, la escuela de Temuco, desde su fundación, declaró una motivación por incluir la cultura mapuche en el seno de sus actividades, lo que se manifestó en acciones lectivas que el establecimiento generó a través de un proyecto curricular intercultural propio. Posteriormente en el año 2013, se integró al PEIB, a partir de una propuesta enviada al MINEDUC y consensuada por la propia comunidad educativa.

“Cuando recién se creó la escuela y empezó con la parte intercultural, como desde sus inicios fue intercultural, la Fundación trajo un kimche que apoyaba a los profesores y entonces ellos- las diferentes asignaturas, por ejemplo lenguaje y ciencias sociales hacían un programa- adecuaban un programa propio y después cuando el MINEDUC se hizo cargo, entonces el MINEDUC fija las metas, (...) de qué es lo que se va a enseñar; pero nosotros como escuela nos hemos ido- los aprendizajes los vemos con la realidad” (Directora, ETT)

Por otro lado, la escuela de Padre de las Casas tiene una larga historia de arraigo mapuche, dado que su fundación fue propiciada por miembros de comunidades aledañas a la comunidad donde se ubica el establecimiento. Además de esto, participó en el PEIB – Orígenes creando un Plan y Programa Propio denominado “Wiñol tripantü, vuelve la sabiduría del mapuche”, proyecto con el que la escuela obtuvo

recursos. Luego se sumaron al Sector Lengua Indígena (SLI) en el 2010, por lo que han tenido una relativa continuidad en sus acciones.

En relación a los recursos disponibles, tanto humanos como físicos, para desarrollar actividades ligadas a lo intercultural, también hay fuertes contrastes entre los establecimientos. En el caso de la escuela de La Pintana, la educadora es financiada por dineros de la Ley SEP, pero no cuenta con otros recursos adicionales para realizar sus clases, lo que no le permite disponer de materiales para trabajar. De igual modo, el establecimiento ubicado en Temuco, por estar focalizado en la modalidad de bilingüismo, este año sus dos educadores tradicionales han pasado a ser financiados por la SEP. En cuanto a infraestructura, cuenta con una ruka, acondicionada especialmente para hacer sus clases, y otros espacios significativos desde el punto de vista intercultural (huerto, *ngillatuwe* cercano 'lugar ceremonial'). En el caso de la escuela de Padre de las Casas, existe un financiamiento desde el PEIB para la educadora tradicional.

La actitud hacia la enseñanza del mapuzugun es también muy diferente entre los casos estudiados. Tal como se ha mencionado, la escuela de Temuco se concibe a sí misma como un establecimiento intercultural en que la cultura mapuche está en el centro de sus preocupaciones. En dicho establecimiento, todos los actores, tanto educadores, docentes, directivos, apoderados como también los propios estudiantes, tienen presente a diario esta disposición, la que manifiestan de forma cotidiana con prácticas que traspasan la implementación del SLI y la actividades curriculares propiamente tales. Los educadores son verdaderos *kimche* y tratados de forma similar a un profesor.

Asimismo, en la escuela de Padre de las Casas, la actitud de todos los actores hacia la enseñanza del mapuzugun es muy positiva, la diferencia es que no siempre fue así:

“A nosotros nos costó para incorporar la lengua indígena en el currículum, porque los apoderados nuevos preguntaban ‘para qué va a servir, qué va a pasar, se va a oficializar esa lengua, va –como dice- va a entrar en la evaluación, va tener un promedio’” (Director, EC).

Los apoderados de la escuela de Padre de las Casas recibieron con cierto recelo esta noticia aunque, al poco andar y luego de aclaraciones del director, cambiaron su

actitud apoyando la iniciativa. Hoy la educadora y el SLI son parte del establecimiento y reciben el reconocimiento de todos los actores.

Otra es la realidad de la escuela de La Pintana. La educadora llegó a un establecimiento en que la cultura mapuche no había sido considerada con anterioridad. No todos los docentes recibieron de buena forma las actividades que ella propuso, y el director, si bien la apoyó, no introdujo el taller como una actividad curricular dentro del establecimiento. La iniciativa provino más bien de la municipalidad de La Pintana y los profesores no se sintieron consultados ni incorporaron esta actividad como parte del proyecto institucional de la escuela, por lo que hubo bastante resistencia de parte de la mayoría de estos.

“Al comienzo los profesores no me miraban, no me saludaban, yo era un bicho raro acá. Y yo igual, yo como siempre, pero no sé cuál era el temor de ellos. A mí me pagaban aparte, habían profesores que no me daban ni para decir ‘buenos días, buenas tardes’ a los niños, cómo completábamos las horas... ahí yo me sentaba al final (de la sala), ni me sentaba, parecía un paco, un carabinero, no tenía dónde apoyar mi bolso ni lo que traía. Era para mí muy doloroso, para empezar acá, por ser mapuche no tuve espacio, no tuve espacio”. (Entrevista Educadora, EJDA)

También algunos apoderados y estudiantes tuvieron al comienzo conductas discriminatorias, pero la educadora perseveró en su trabajo y se esmeró en preparar sus clases, actividades y materiales hasta lograr que la mayoría de los actores del establecimiento aprecien el taller que realiza. A esto se suma que la educadora realiza una muestra pedagógica anual, así como otras actividades culturales – por ejemplo, un campeonato de *palin*- a las que se invita a toda la comunidad escolar.

En relación al apoyo recibido por los profesores mentores y los docentes en general, las diferencias son similares a lo señalado en relación a las actitudes hacia la enseñanza del mapuzugun. En la escuela de La Pintana, la educadora ha contado, principalmente, con el apoyo de tres docentes, los cuales le han entregado un espacio para que ella pueda desarrollar sus actividades. Sin embargo, esta actitud no ha sido la que han tenido todos los profesores. La educadora indica que algunos “ni la miraban” cuando llegaba al establecimiento y el trato con ella no ha sido el mejor. Con los profesores que le han dado el espacio ella no prepara directamente los contenidos de sus talleres, pero sí se pone de acuerdo sobre el tema que tratará, velando ambos

por que sean contenidos relacionados con las materias que los profesores están trabajando con sus respectivos cursos. Durante el taller –que se realiza en una porción de la clase regular- los docentes la ayudan con el manejo de grupo, la entrega de materiales y la organización de las actividades. Esto es considerado importante por la educadora, porque de lo contrario los niños se portan muy mal. La visión de la directora del establecimiento es que los profesores son una suerte de “asistentes” de la educadora, ya que es ella quien maneja el conocimiento.

“Yo... lo he visto en algunos, cuando he entrado a algunas salas de clase, que la Juanita dirige todo y el profesor como... se convierte en una especie de asistente, porque el profesor desconoce lo que hace ella, porque no tiene el dominio, la expertise (...) Yo creo que la acompaña más en el aula, quizás pensando en que va a apoyar en la parte disciplinaria, porque la Juanita es la que hace todo el trabajo ahí.” (Entrevista directora, EJDA)

En los casos de la región de la Araucanía, sí ha existido un trabajo con los profesores mentores. En la escuela de Padre de las Casas, la educadora trabaja con las mentoras (de cursos combinados 1° y 2° básico y 3° y 4° básico), sobre todo, en la planificación de las clases. En la dupla, es la educadora la que toma la iniciativa en cuanto a qué contenido se impartirá en los cursos. El resto de los profesores ha tenido una buena recepción hacia la educadora.

“En general no puedo decir nada, porque he tenido buena acogida de los profesores, han sido conmigo muy respetuosos, bueno hay una profesora nueva que viene integrándose no puedo hablar mucho por ella, porque recién este año se integró, pero los profesores que llevan años en ese colegio, he tenido muy buena relación, muy buena acogida con ellos, no mirando en diferencia en nada” (Educadora, EC).

En la escuela de Temuco, a diferencia de los otros dos establecimientos, varios de los profesores son hablantes de mapuzugun y quienes llegan al colegio son informados de cómo es su funcionamiento y el valor que ocupa allí la revitalización de la lengua mapuche. Por lo mismo, al ingresar, quienes no son hablantes firman un compromiso de asistir a cursos de mapuzugun con la finalidad de aprender la lengua.

“La persona que llega a trabajar a esta escuela debe saber dónde queda; es distinto, hay un compromiso distinto, hay actividades distintas, actividades

culturales que en otros colegios no se hacen, donde tú cumples tu horario y te vas” (Profesora, ETT).

En este sentido, los profesores tienen mucho más que una buena disposición hacia los educadores y la enseñanza del mapuzugun; ellos mismos se han comprometido con la revitalización lingüística.

Respecto a la participación y actitud de las comunidades en cuanto a la implementación de iniciativas interculturales, se aprecia que, en general, hay convergencias entre los casos estudiados en cuanto a una positiva recepción de las acciones que se llevan a cabo en las escuelas y de la presencia y desempeño de los educadores. Destacable es la participación, en los tres casos, en las festividades que realizan los establecimientos, tales como el *we tripantü* o *wiñol tripantü* y en otras actividades, como jornadas, muestras o campeonatos. En el caso de la escuela de la Araucanía, los apoderados están habituados a participar activamente de estas celebraciones. En la escuela de La Pintana, las familias se han interesado cada vez más, aunque la respuesta no es tan masiva como en los otros dos casos. En este sentido, las muestras pedagógicas que realiza la educadora han servido para que los apoderados conozcan su labor, visibilizando –de esta forma- su acción en la escuela.

Como vemos, las condiciones de implementación de iniciativas interculturales y del SLI se expresan de manera diferente en cada uno de los casos. Por una parte, está la escuela de Temuco, que presenta óptimas condiciones para implementar el SLI y otras acciones ligadas a la interculturalidad, pues el establecimiento está pensado con un sello mapuche en aspectos claves de la vida escolar. Por otra parte, la escuela de Padre de las Casas cuenta con un adecuado escenario para implementar el SLI, dado que posee un contexto comunitario mapuche, una historia que respalda las actividades ligadas a esta cultura y una validación y apoyo de parte de todos los actores. No obstante, en este establecimiento hay una clara diferenciación entre las acciones relativas a la cultura mapuche, y las relacionadas con el SLI y lo escolar, aspectos que no parecen combinarse entre sí con la misma profundidad de la escuela de Temuco ubicada en la misma región. En tanto, el caso de la escuela de La Pintana es muy diferente a los anteriores; la escasa trayectoria del establecimiento en este tipo de actividades, la actitud ambivalente de los actores hacia la enseñanza del mapuzugun, los escasos recursos para realizar los talleres, entre otros aspectos, dan la impresión de que si la educadora abandonara esta actividad, la iniciativa de los talleres puede debilitarse o, incluso, desaparecer de la escuela

b. Competencias interculturales

Hay realidades muy disímiles en cuanto a la posición que ocupa la cultura mapuche en la escuela. En primer término, vemos dos polos entre la escuela de Temuco y la escuela ubicada en Santiago. La primera fue creada y pensada considerando su contexto mapuche; desde la infraestructura hasta la enseñanza han tenido a la cultura originaria en el centro de su preocupación.

“El objetivo es que en esta escuela se revitalice la cultura mapuche, los conocimientos ancestrales, para que también los niños sepan cómo vivieron sus antepasados, en tiempos atrás. Y eso es, la visión de ellos- la visión de la escuela es eso, la misión y la visión es eso, rescatar lo que ellos fueron y lo que ellos con sus fütakeche (antiguos) saben cómo vivieron en años anteriores, y los niños para que lo vuelvan a reconocer, revitalizarla (...)” (Directora, ETT).

En cambio, en la escuela de La Pintana se recibió a la educadora tradicional con cierto recelo por parte de los docentes. A excepción de la confianza depositada por los directivos y dos profesores, se puede observar que no había un piso de diálogo y de relaciones interculturales.

“... me costó estar acá, sí, me costó tomar este espacio. Portazos, que no sabíamos nada, qué nos van a enseñar, sí a mí me tocó duro. Al comienzo los profesores no me miraban, no me saludaban, yo era un bicho raro acá.” (Educatora, EJDA).

En este sentido, vemos marcados contrastes en la posición que deben tomar los educadores de acuerdo al tipo de establecimiento en el que se desempeñan: por una parte, en las escuelas en contexto mapuche deben ser los agentes que actualizan y refuerzan los conocimientos de la cultura mapuche, cumpliendo un rol de *kimche* o sabio. Su función, además de la enseñanza de la lengua, está ligada tanto a la transmisión de los valores fundamentales de los mapuche como a revalidar el respeto y valoración que antiguamente se tenía por ciertas prácticas mapuche, entre otros aspectos. Por otro lado, en escuelas en que la relación entre las culturas no ha sido parte de su cultura escolar y que, además, la comunidad educativa no ha tenido una motivación particular sobre el tratamiento de estas temáticas, los educadores parecen

tener como misión inicial pavimentar las relaciones al interior de la escuela, hacerse un espacio.

“(Le decía el director) ‘Juanita ¿qué le vamos a hacer?, pero tiene un lugar para trabajar’, ése era su término; ya –dije- bueno si no me dan espacio, completo la hora y me van a pagar igual, así lo tomé, porque no saco nada retirándome de la sala (...) si el profesor no estaba con uno, el niño hacía lo que quería. Incluso profesores me decían que me retirara porque no podía aguantar, yo les decía: ‘no, yo estoy preparada para esto’ (...), yo me preparé para esto, poner la mejilla y poner la otra, porque para eso me prepararon, porque si yo me voy –le dije- esto se va a perder (...)” (Educadora, EJDA).

Otro aspecto relevante observado en el estudio de casos es que la implementación del SLI y de otras iniciativas interculturales, está siendo realizada por educadores con experiencia, conocimientos y un gran interés por la enseñanza, siendo estos referentes indiscutibles de su cultura y lengua mapuche. En los tres casos, los educadores cuentan con gran prestigio por sus saberes de la cultura, están validados por la comunidad en el caso de las escuelas en contexto mapuche y por las autoridades del establecimiento, en el caso de la escuela de Santiago.

Además de conocer las prácticas habituales de la cultura mapuche, como las celebraciones y la organización tradicional, los educadores tienen otros conocimientos, por ejemplo, la elaboración de textiles y cocina mapuche. La diferencia de la escuela de Temuco con las demás escuelas es que, al haber más de un educador, existe entre ellos un diálogo cultural en cuanto a las prácticas y cómo estas se realizan en diferentes zonas mapuche. Si bien en el caso de la escuela de Padres de las Casas, la colaboración de los directivos cumpliría, en parte, la función de complemento o apoyo en relación a lo cultural, el trabajo no es cotidiano, sino que enfocado –principalmente- en las celebraciones como el *We tripantü*. En cambio, para la escuela de La Pintana, la presencia de una sola educadora implica muchas veces una falta de acompañamiento en sus iniciativas.

Por otra parte, es sabido que los educadores tradicionales tienen como parte de sus tareas no solamente la enseñanza de la lengua de su pueblo originario, sino que - como se indica en los programas de estudio de Lengua Indígena- deben también relevar la diversidad cultural como parte del patrimonio y riqueza cultural, promoviendo la identidad local en medio de la globalización. Esta tarea es de alta complejidad, ya

que los educadores deben mostrar y promover un diálogo respetuoso y conciliador en contextos que no necesariamente lo son. Por otra parte, deben mantener esta actitud respetuosa y conciliadora a pesar del análisis crítico y el recuerdo que hacen constantemente de su propia historia de vida, que ha sufrido situaciones de discriminación, y de su relación con la cultura hegemónica.

“(...) yo veía como castigaban a mis compañeros, yo veía a los niños que los castigaban porque no sabían hablar en castellano, yo vi mucha discriminación, me duele el alma el acordarme de esos niños, no sabían absolutamente nada y no había una persona que le interpretara lo que quería el niño, fue duro, claro fue duro, cuando yo empecé a estudiar (...)” (Educadora, EJDA)

Dado lo anterior, los contextos más complejos parecen ser aquellos en que las escuelas tienen menor arraigo con la cultura originaria, pues el trabajo de los educadores no consiste simplemente en ser un interlocutor para que culturas diferentes dialoguen, sino que debe legitimar expresiones culturales diferentes y desconocidas dentro de la institución escolar. En este sentido, inicialmente el educador tradicional es un agente de otra cultura y solo posteriormente pueden llegar a ser considerado un “puente” entre culturas. La experiencia de la educadora de Santiago es muy expresiva al respecto.

“Estando acá yo, en algunas ocasiones, observé el trato que algunas personas le entregaban a la Juanita [educadora], que no era el mejor; sin embargo ella siempre ahí, de a poquitito de a poquitito, y a veces he pasado por las salas y he observado y veo a la Juanita súper validada con los chiquillos (...)” (Directora, EJDA).

Estos obstáculos, que tienen que ver con las relaciones sociales al interior de la escuela, son un duro escollo con el que deben enfrentarse los educadores. Entre los casos estudiados, solamente en la escuela de Santiago, en que los mapuche no son una mayoría, la educadora ha debido hacer frente a situaciones relativas a esta dimensión. La educadora narra, por ejemplo, un evento en que un alumno suyo fue discriminado por “ser indio”, hecho que la hizo reaccionar fuertemente:

“Me ardía no sé hasta dónde. Ya cuando terminó, me queda mirando así: ‘ven a mí a tocarme, yo también soy india’ -le dije- ‘¿me ves con plumas? ¿Me ves desnuda?’ El niño no hallaba donde meterse (...) y al final ese niño a los días me

pidió disculpas, por qué, porque él estaba acostumbrado a hacer eso. (...) Esos niños estaban así [hace gesto de la cabeza inclinada sobre las manos], con miedo, más encima el otro les daba media cachetada donde caía su mano. Y esa vez, les dije: ‘saben que de hoy día no quiero ver a ni un niño que trate mal a este niño, ellos son dueños de la tierra -les dije- gracias a estos indios que somos -les dije yo- usted está aquí, sino quizás a dónde estarían. Esta tierra les corresponde a los mapuche, tienen que estudiar un poquito la historia de Chile. Pero ese niño, esos niñitos después fueron mi apoyo (...) agarraron fuerza, nunca más agacharon la cabeza (...)’ (Educatora, EJDA).

La función de la educadora -en este caso- tendría una doble dirección. Por una parte, entregar un mensaje que busca enorgullecer a los estudiantes mapuche sobre su ascendencia y las raíces culturales de su pueblo, ayudando a levantar su autoestima y, por otro lado, hacer frente a los comentarios y ataques discriminatorios de estudiantes poco respetuosos con la diversidad.

A diferencia de la experiencia anterior, en los casos en que los mapuche son mayoría, la labor del educador parece tender solamente en una dirección: fomentar la autoestima y orgullo por sus raíces de sus estudiantes e incentivar el habla y las prácticas culturales, como se observa a continuación:

“Yo les digo que como somos mapuches tenemos que sentirnos orgullosos, no podemos avergonzarnos, yo les digo a los niños: ‘tú si ves una persona de edad tienes que saludarlo en mapuche, entonces ¿qué pasa si uno le habla en castellano? Ellos se ofenden, entonces tienen que hablarles en mapuche, saludarlos ‘mari mari chachay’, no les cuesta hablar y ustedes como mapuches no tienen que avergonzarse de nuestro idioma, tienen que aprender porque ustedes más adelante van a ser grandes, a lo mejor van a escoger ser profesor intercultural, a lo mejor otros van a escoger otra cosa pero si uno tiene más conocimiento de nuestra lengua va a ser mejor’ ” (Educatora, EC).

Se observa que la comprensión y reconocimiento de la diversidad cultural y de los aspectos relativos a la dimensión cognitiva de la competencia intercultural son fundamentales para los educadores en cualquier contexto, pues es a partir de este conocimiento que ellos pueden explicar por qué debemos respetarnos en nuestras diferencias y por qué debemos estar orgullosos de nuestras raíces.

En cambio, en relación a la dimensión afectiva y conductual de la competencia intercultural, relativas a las habilidades para controlarse y emitir respuestas positivas o pertinentes en situaciones conflictivas, en este caso, de discriminación étnica, los educadores se enfrentan a desafíos diferenciados según el contexto en que desempeñan su labor. Por una parte, la capacidad de asimilar la intolerancia y poder transmitir un mensaje conciliador tiene mayores exigencias cuando la cultura mapuche es una minoría en la escuela. Se requiere también un mayor autocontrol de las emociones y la capacidad de explicar de manera adecuada a los estudiantes -sin caer en descalificaciones o conductas agresivas-cuando estos incurren en expresiones discriminatorias. El relato de la educadora de la escuela de Padre de las Casas es muy gráfico en este sentido. En cambio, los educadores que se desempeñan en escuelas en que el contexto mapuche es mayoritario, como son los casos de las escuelas de la Araucanía, parecen no requerir este tipo de habilidades, ya que los eventos de segregación son escasos.

c. Competencias lingüísticas

Uno de los aspectos más complejos de diagnosticar, en particular, en los casos de la región de la Araucanía, tiene que ver con la vitalidad lingüística del mapuzugun en sus comunidades. Los educadores y, en general, las personas que están ligadas a las escuelas, perciben que ha habido una progresiva disminución de hablantes de mapuzugun como lengua de uso habitual, intensificándose aún más esta situación en las generaciones actuales.

“El mapuzugun la verdad se está perdiendo, que nosotros no nos damos cuenta, los niños ya no saben hablar mapuzugun, a pesar que nosotros aquí son puras comunidades (...)” (Educador, ETT).

Si bien este estudio no pretende indagar en la veracidad ni magnitud de estas percepciones ni en los múltiples factores que pueden estar asociados, es importante indicar que los actores de las escuelas esgrimen como razones principales para la disminución de la vitalidad lingüística la falta de enseñanza y uso por parte de los padres, sobre todo, en sus hogares, así como el bajo estatus social de la lengua mapuzugun.

“Los padres son hablantes, pero sus hijos no son hablantes todos, entienden los chicos pero no pueden comunicarse en forma fluida, entienden pero para

entablar una conversación un diálogo, no lo pueden hacer. Yo le diré que estuvo a punto de perderse la lengua mapuche, porque muchos años pasaron y también mucho sufrieron los antepasados, porque la lengua no servía para nada, solamente servía para burlarse de otra sociedad que no eran mapuche, entonces teníamos vergüenza a hablar mapuzugun” (Director, EC).

Dada esta situación, la competencia lingüística de los educadores tradicionales es un requisito importante -para algunos una competencia indispensable- para ejercer este rol en la escuela. Por ejemplo, vemos que la elección de una de las educadoras tuvo como principal “prueba” demostrar sus competencias en el mapuzugun:

“Dijeron que había que elegir a una educadora, ¿ya? Y yo era apoderada y el director llamó a una reunión para todos los apoderados y la directiva, el longko y el presidente de la comunidad; y para eso había que hacer una votación, tenían que votar por quién sería educadora y obviamente decir quién era la candidata o candidato que iba a pasar adelante. Fuimos cinco candidatos, entre ellos me nombraron a mí que podía pasar y uno tenía que presentarse en mapuche: cómo se llama, cuántos años tiene, de dónde es, todo en mapuche ¿ya? Y entonces como yo era hablante, yo no tenía problemas en esa parte, entonces yo me presenté, dije mi edad, dije que vivía en la misma comunidad, pero todo en nuestro idioma y la persona que estaba al lado hizo lo mismo, pero ahí puso palabras en castellano, porque tenía que ser todo de corrido en mapuche, entonces como yo había dicho todo, no puse palabras wingka” (Educadora, EC).

Lo anterior sirve para entender que la incorporación de los educadores en las escuelas presenta regulaciones claras y exigentes sobre el dominio del mapuzugun, emanadas desde las propias comunidades. Para los educadores, estas exigencias son adecuadas y no manifiestan actitudes negativas hacia ellas.

En las escuelas de la Araucanía, ser hablante fluido de mapuzugun está asociado a que el mapuzugun es la primera lengua en todos los casos o, al menos, fue adquirida al mismo tiempo que el castellano. Por ejemplo, en el caso de la educadora de la escuela de Padre de las Casas, sus padres se comunicaban con ella en mapuzugun, sobre todo, su madre, dado que le era difícil expresarse en castellano.

“Nosotros como nos criamos, cualquier cosa que teníamos que ir a buscar, nos teníamos que comunicar todo en mapuzugun, (...) entonces yo me crié en esos ambientes así que no fue difícil aprender” (Educatora, EC).

Pese a que el contexto sociolingüístico en Santiago es de menor vitalidad lingüística que en la región de la Araucanía, la adquisición de la lengua de la educadora de la escuela de La Pintana es bastante similar a lo que indican los educadores de las otras dos escuelas. Ella es oriunda de un sector cerca de Nueva Imperial. En este lugar aprendió tanto castellano como mapuzugun, siendo esta lengua aprendida de su abuelo.

“(...) mi abuelo se había casado con una wingka, con una chilena, entonces yo nací con las dos lenguas inmediatamente, mi mamá me hablaba con la lengua mapuzugun, pero también castellano para que nosotros no tuviéramos problemas. En el colegio nunca me discriminaron por ser mapuche, sabía hablar al tiro bien el castellano, aprendí inmediatamente, ni un problema.” (Educatora, EJDA).

Las competencias lingüísticas de oralidad son las que más se utilizan en la comunicación habitual de los educadores. Otras competencias lingüísticas, tales como la escritura y la lectura parecen estar menos desarrolladas, con algunas diferencias en los casos observados. Por ejemplo, los educadores de Temuco indican que comprenden la lectura, aunque declaran tener dificultades asociadas a los grafemarios empleados y al desconocimiento de palabras que no forman parte de su bagaje lingüístico.

“Me cuesta un poco, porque las palabras que están escritas en mapuzugun no está tal cual como lo pronunciamos nosotros.” (Educatador, ETT)

Para la escritura ocurre algo similar, pues los educadores combinan los grafemarios o, tal como sucede en el caso de la educadora de Padre de las Casas, simplemente escriben como suena la palabra a partir del alfabeto castellano. Si bien hay un reconocimiento de esta situación, ella indica que escribir el sonido de la palabra tiene un sentido práctico para la enseñanza y no confundir a los estudiantes. En el caso de la escuela de La Pintana, la educadora utiliza con recurrencia la escritura como apoyo a la enseñanza de nuevas palabras y asume que ella misma ha desarrollado esta habilidad por su cuenta y con la práctica de las clases.

A diferencia de las escuelas en que hay solamente una educadora y con pocos referentes para hablar mapuzugun, en la escuela de Temuco se puede discutir acerca de elementos más específicos de la lengua, como la pronunciación y las variantes dialectales.

“Yo creo que nos comunicamos como mapuche, porque tenemos una sola... una sola, a ver, como se podría decir lengua exactamente, pero se habla de diferente acentuación, (...) No, se puede cambiar de palabras. Lo mismo que yo tengo un peñi, Adrián, que es de Purén, entonces yo lo bromeo, una broma, le digo: ‘hermano, peñi, para qué nos vamos a pelear por qué nos vamos a pelear por la V o por la F, porque ellos dicen “veley”, yo digo feley, ellos dicen vilu [culebra] y yo digo filu ¿ya? un ejemplo, entonces le digo: ‘para qué vamos a estar peleando por la F’, dejémosla tú por veley y yo por feley” (Educador, ETT).

En suma, en base a las crecientes exigencias para revitalizar el mapuzugun, los educadores han debido ser seleccionados por su alta competencia lingüística. La principal habilidad demandada es la competencia oral, en tanto que la escritura y la lectura parecen no tener un lugar preponderante como requisitos para asumir el rol docente. No se aprecian casos entre los educadores en que el mapuzugun haya sido aprendido fuera del espacio familiar o como una segunda lengua.

d. Estrategias pedagógicas de los educadores tradicionales

En relación a las estrategias pedagógicas utilizadas por los educadores tradicionales, se observa que estas son muy diversas. En el caso de la escuela de Temuco, los educadores planifican en conjunto con la profesora mentora, quien brinda un apoyo incuestionable a la labor de estos. No utilizan el esquema convencional de clases basado en tres momentos (inicio, desarrollo, cierre) de forma estricta. El ordenamiento está circunscrito a una rutina en que participan los estudiantes y luego un trabajo de los educadores en conjunto con los profesores mentores. La clase es realizada en un 80% en mapuzugun. Además de estos recursos, los educadores utilizan géneros discursivos tradicionales y otras innovaciones, como el empleo de mímicas. Se prioriza la utilización de la oralidad por sobre la escritura.

La educadora de la escuela de Padre de las Casas realiza preferentemente una clase expositiva con una estructura de clases tradicional. Se entregan los contenidos de forma oral y luego se utiliza una guía de trabajo individual para los estudiantes, que es corregida y, en ocasiones, evaluada. La clase es realizada en su totalidad por la educadora, quien solo recibe ayuda de la profesora mentora en cuanto al control del grupo curso. Según la educadora, esta es la estrategia más utilizada.

La educadora de la escuela ubicada en Santiago planifica, en conjunto con los profesores, sus actividades en relación a las materias del currículum en que puede participar.

“No uso [los programas] porque era uno solo, yo le eché una mirada, y ahí también saco algo- también algunos temas (...) pero más los temas nosotros lo conversamos con los profesores y vemos las necesidades de los niños.”
(Educadora, EJDA).

Sus acciones tienen una estructura clara, una secuencia que los alumnos reconocen. Para apoyar sus clases utiliza power point, guías de trabajo, videos, la explicación oral y la pizarra. Los temas que trata son aspectos de la cultura mapuche y, según los profesores, son ampliamente dominados por la educadora. Además de esto, realiza actividades lúdicas y artísticas.

“(...) ella es muy lúdica para enseñar y siempre veo a los niños deambulando con el telar, otras ella con sus alimentos, sus comidas las prepara, ese tipo de cosas; las fichas siempre están...ella hace fichas, las dibuja, las multiplica acá, ese tipo de cosas.” (Directora, EJDA)

Como se observa, cada educador ha adaptado sus estrategias de acuerdo a sus requerimientos, siendo el caso de la escuela de Temuco en que los educadores combinan elementos propios de la cultura mapuche con prácticas no mapuche para llevar a cabo su clase. En los otros dos casos las estrategias parecen estar más ligadas a una pedagogía convencional no mapuche, buscando integrar contenidos y ser pertinentes a las necesidades de los estudiantes más que adoptar formas tradicionales mapuche. Es necesario indicar que el trabajo realizado en la escuela de Temuco reúne la visión de diferentes actores, lo que la diferencia de los demás casos.

e. La visión de los niños

En el caso de la escuela de Santiago, en general los entrevistados coinciden en que la educadora tiene llegada y se ha validado con los niños. La opinión de la dirección es que los niños la estiman y valoran. Por su parte, las apoderadas entrevistadas también manifiestan en que este es un taller que les gusta a los niños y que la educadora tiene un trato cariñoso y amable con ellos.

Cuando se entrevista a los niños, todos afirman que les gusta la clase de mapuzugun e incluso algunos señalan que les gusta más que las otras asignaturas. Un estudiante que prefiere la asignatura de música y matemática declara que no le gusta tanto, porque es difícil. De todas formas, todos declaran que la educadora es “buena, simpática, y cariñosa” y que les ayuda en las actividades cuando se lo piden. Cuando se les pregunta si cambiarían algo de la clase de mapuzugun, señalan que les gustaría hacer más actividades fuera de la sala.

En el caso de la escuela de Temuco, la relación entre el educador tradicional y los niños es de mucho cariño y respeto, así quedó evidenciado no solo en las observaciones de clase, sino también en todas aquellas instancias de convivencia, fuera de la *ruka*. Los niños manifiestan sentirse cómodos en las clases de mapuzugun, dado que constituye un espacio diferente a la sala tradicional. El hecho de sentarse alrededor del *kütral* (fuego) los predispone favorablemente al aprendizaje de la cultura y la lengua, ello se grafica en la siguiente afirmación: “Nos gustan las clases del *lamngen* (educador), porque nos gusta aprender mapuzugun”.

7. DISCUSIÓN

A continuación, se presenta una síntesis e interpretación de los datos cuantitativos arrojados por la encuesta a los educadores tradicionales y de los datos cualitativos que emergen del estudio de casos.

7.1. Condiciones de implementación y características de los educadores tradicionales

Los datos de la encuesta muestran que los educadores tradicionales que están implementando el Sector Lengua Indígena Mapuzugun u otras iniciativas interculturales en nuestro país se encuentran en su mayoría en la región de la

Araucanía. Le siguen las regiones de Biobío, Los Lagos, Los Ríos y Santiago. La mayoría de los educadores y educadoras tienen más de 40 años de edad (44 años promedio), son mujeres (67%) y muestran un ingreso que está por debajo de los índices de pobreza urbana y levemente superior a los índices de pobreza rural. Asimismo, un tercio de ellos dice no tener otro trabajo además de ser educador tradicional.

En relación con el nivel educacional, nuestro estudio define un nivel de educación formal ostensiblemente más elevado que los datos de la investigación realizada por Treviño et al. (2012). Como se indica en el gráfico 6.2, los educadores que cursaron educación básica incompleta y completa son el 27% de los encuestados; educación media incompleta y completa, el 50% y los educadores con estudios superiores, el 21%. En contraposición a esto, los datos obtenidos por Treviño et al. (2012) indican que los educadores que cursaron educación básica incompleta y completa son el 43,5%, educación media incompleta y completa, el 33,6% y educación superior solamente el 9,1%, tal como se aprecia en la tabla A.10. Esta diferencia entre los resultados debe ser vista con detención, por cuanto revela que la dificultad para conocer con precisión los datos sociodemográficos de los educadores tradicionales es una tarea urgente que debe ser abordada por el Ministerio de Educación. Disponer de un registro con esta información evitaría confusiones y posibles lecturas erróneas sobre la situación de los educadores.

Pese a estas diferencias, es llamativo que un importante número de educadores no ha terminado la enseñanza media. Considerando que cumplen una función docente, surge el cuestionamiento acerca de la importancia del nivel educacional para cumplir un buen desempeño como educador y se hace patente la tensión entre el desarrollo de habilidades y competencias ligadas a la educación formal versus las vinculadas al saber tradicional. Como hemos explicitado en nuestros resultados, es fundamental que se considere la edad de los educadores, pues una hipótesis plausible sería que el retorno al sistema escolar sea más complejo para educadores que abandonaron los estudios formales hace muchos años. Sin duda que ahondar en esta problemática debe ser un eje estratégico para planificar el perfeccionamiento de los educadores.

En cuanto a las condiciones laborales, sus contratos son a honorarios, por pocas horas y el monto pagado por hora es disímil, según si son contratados por la Ley SEP o por el Programa Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación. El honorario pagado por ley SEP (12.000 pesos) es superior al pagado por el PEIB

(7.500 pesos) y se acerca más a los montos pagados por hora docente. Otro aspecto que llama la atención es la forma de pago, que va desde la cancelación mensual hasta el pago cada tres meses. Pese al bajo monto de la hora pagada, casi la totalidad de los educadores, tanto en la encuesta como en el estudio de casos, manifiestan realizar esta labor por contribuir a la revitalización lingüística y a preservar el patrimonio, valores y riqueza de la cultura mapuche.

Pese a esta alta motivación relacionada con la lealtad lingüística y con el interés por preservar la lengua y la cultura, creemos que se debe poner atención a este aspecto de la implementación de la política intercultural bilingüe en nuestro país, ya que esta situación puede ser poco sostenible en el tiempo, en la medida que personas de menor edad y de mayores grados de escolaridad accedan a esta labor. En efecto, las políticas de nivelación de estudios hacia los educadores tradicionales que impulsa el Ministerio de Educación en la actualidad y los requerimientos de ampliación del SLI a más establecimientos y grados de enseñanza –como está estipulado- demandan la urgente regularización de las condiciones contractuales de estos actores que son el pilar de la política intercultural bilingüe en nuestro país.

Otro aspecto relevante de la implementación del SLI dice relación con la presencia de un profesor mentor en la escuela, que colabore con el educador en la planificación de la enseñanza. Al respecto, la gran mayoría de los educadores declaran en la encuesta contar con este apoyo y este es muy valorado, situación que parece ser similar a los resultados obtenidos por Treviño et al. (2012).

Respecto a la entrega de materiales y de otros recursos pedagógicos para planificar e implementar la enseñanza se indica que no es suficiente ni su llegada, oportuna, de forma coherente con lo señalado por Treviño et al. (2012). El estudio de casos permitió profundizar en este aspecto, encontrándose que los educadores contaban con poco material para su trabajo. El caso de la escuela de Santiago es emblemático en este sentido, ya que la educadora tuvo que recurrir por años a materiales y recursos propios para realizar sus clases, lo que recién se está revirtiendo con los recursos aportados por la Ley SEP. Respecto de este punto, un elemento que ayudaría a revertir esta situación es que esta asignatura cuente con textos escolares. Tal iniciativa no solo sería fundamental para la implementación del SLI, sino también para aumentar el volumen de producción escrita en lengua mapuzugun que –como se sabe- es uno de los factores más importantes para la revitalización lingüística, como se abordará en la sección siguiente (7.2.).

En cuanto a la implementación del Sector Lengua Indígena como sector curricular, podemos concluir, a partir del estudio de casos, que los establecimientos que cuentan con las modalidades Implementación de SLI y Planes y programas bilingües incorporan efectivamente el SLI dentro de su propuesta curricular. Esto significa que se otorga un mayor reconocimiento y valoración del educador, que la asignatura tiene un tiempo propio definido y que funciona la estrategia de trabajo con el profesor mentor. No es el caso de la modalidad de Interculturalidad en que, como se ya se ha señalado, la asignatura de lengua indígena no tiene un tiempo asignado, sino que es transversal a las demás materias curriculares. Junto a ello, se observa que no funciona la modalidad de profesor mentor, sino que aparecen estrategias espontáneas lideradas por algunos docentes que voluntariamente colaboran con la educadora tradicional. Sin embargo, esto no significa que los aprendizajes de la lengua indígena sean más efectivos en las primeras dos modalidades que en la tercera, ya que nuestro estudio no midió este aspecto.

Por otra parte, respecto a la continuidad y/o complementariedad del SLI con iniciativas anteriores de EIB o que relevan la interculturalidad en la escuela, el estudio de Treviño et al. (2012) afirma que casi la totalidad de las escuelas participantes en su investigación presentaron este tipo de acciones antes de la llegada de la asignatura (ver tabla A.7) y que fueron altamente compatibles con esta. Si bien no contamos con información concluyente para contrastar estos hallazgos, es un hecho que el número de establecimientos que implementan la asignatura lengua mapuzugun aumentará, pues desde el año 2013 las escuelas con un 20% más de alumnos con ascendencia indígena deben incorporar dicho sector curricular, a diferencia del período 2010 - 2012 en que solo se exigía un 50% o más de alumnos con dicho atributo. Es por esto que probablemente muchos establecimientos que no habían incorporado la interculturalidad y el mapuzugun, lo hagan en los próximos años.

Un ejemplo de esto es la implementación del taller de interculturalidad en el caso que estudiamos en la Región Metropolitana, que no presenta proyectos anteriores relacionados con dichas temáticas. Ya hemos descrito las serias dificultades para su desarrollo, especialmente, porque la escuela no presenta las condiciones mínimas para su funcionamiento y los logros de este taller han sido gracias al mérito y la persistente voluntad de la educadora tradicional. Es, por tanto, imperativo prever esta situación y considerar, por ejemplo, las conclusiones de Treviño et al. (2012) en cuanto a lo fundamental que resulta el apoyo de los directivos para el éxito de estas

iniciativas. De forma similar, sería importante conocer en profundidad el aporte de los sostenedores, quienes han sido evaluados solamente de forma regular en dicho estudio.

Las capacitaciones es otro de los aspectos que aparece relevado en la encuesta, en especial, en las preguntas abiertas, codificadas por nuestro equipo de investigación. Si bien se constata la participación de los educadores en estas instancias, tal como lo señala el estudio de Treviño et al. (2012), las capacitaciones debieran tener una mayor periodicidad, un mejor acceso y debieran mejorar en cuanto a su calidad. Respecto de este último punto, se sugieren algunos temas, en especial, la enseñanza de la lengua y la cultura por parte de los *kimche* de sus propias comunidades, y también la enseñanza de metodologías, específicamente, formas de planificación y estrategias de enseñanza. El estudio de casos permitió ahondar en este aspecto, encontrándose que los educadores y educadoras hacen grandes esfuerzos de autoformación para la buena ejecución de sus clases. También varios de ellos manifestaron la necesidad de que exista una especialización en lengua y cultura en las carreras de pedagogía de nuestro país.

Además de lo anterior, las respuestas abiertas arrojaron una inquietud de los educadores por ser reconocidos en relación a su *kimün* (conocimiento) mapuche y se mostraron reticentes a la exigencia de nivelación de estudios de parte del Ministerio de Educación. Manifestaron que esto iría contra el reconocimiento de su saber, expresando con esto la tensión señalada en un párrafo precedente. Cabe señalar que son las personas de mayor edad las que poseen un mayor conocimiento de la lengua y la cultura mapuche y que son un tercio de los educadores tradicionales encuestados.

A la luz de estos resultados, parece deseable generar un diálogo entre los equipos encargados de desarrollar las temáticas técnicas y pedagógicas y los mapuche que conocen la lengua y la cultura para el diseño de las capacitaciones. Asimismo, podrían abrirse espacios para modalidades de auto-educación que vendrían a fortalecer las competencias lingüísticas y culturales de los educadores tradicionales.

7.2. Competencia lingüística y uso del mapuzugun

De acuerdo a lo presentado en el marco teórico sobre la situación de la lengua mapuzugun en Chile, la *dimensión social* de la competencia lingüística se dividió en

tres subdimensiones: *contexto de adquisición de la lengua de los educadores, los contextos generales de uso en la actualidad y el uso de la lengua en las escuelas*. De esta manera, se propuso generar un perfil de la lengua mapuche en los educadores tradicionales, atendiendo tanto a la transmisión del conocimiento, como a las redes sociales que lo activan hoy en día.

En este sentido, la evidencia obtenida indica que los contextos tradicionales de adquisición de la lengua parecen estar cambiando, así como los círculos de transmisión intergeneracional. Es decir, la lengua mapuzugun no se está transmitiendo como L1 y existe una progresiva disminución de su adquisición. En este marco, los educadores podrían jugar un papel importante para las políticas de enseñanza de la lengua indígena como L2. Sin embargo, el escenario actual es complejo, ya que el bilingüismo no está planificado y la institucionalidad es insuficiente para desarrollar y transformar la lengua mapuzugun en una lengua funcional.

Asimismo, como lo plantea Grosjean (1982), es importante considerar que la dicotomía hablante competente/ no competente no es útil para identificar el grado de competencia de los educadores, ya que un educador será o no competente de acuerdo al contexto de uso de la lengua. Por lo tanto, es fundamental considerar las diferencias regionales relevadas por Gundermann et al. (2009).

Por otra parte, si bien el índice de uso de la lengua mapuzugun en la escuela presenta un valor alto, el estudio de casos permitió comprender que esto no se refiere a que el mapuzugun sea la lengua de uso cotidiano y funcional en el establecimiento escolar. Lo que pudo observarse es que esta lengua se integra en cuanto puede ser comprendida por los estudiantes. Por ejemplo, cuando los niños no tenían un manejo amplio de la lengua y de su léxico, los educadores combinaban su enseñanza del mapuzugun incluyendo palabras en castellano. Esto ocurrió mayormente en el caso de Santiago y en menor medida en el caso de la región de la Araucanía, en particular en la escuela bilingüe.

Es destacable que pese a la falta de inmersión completa del mapuzugun, los casos también muestran algunos logros de aprendizaje de esta lengua en todos los estudiantes. Tal es el caso del conocimiento de saludos, diálogos y canciones en dicha lengua, así como también de un vocabulario considerable en varias áreas temáticas tales como: la vestimenta, la organización, la vivienda, la comida, los números, la familia, los animales, por nombrar algunas de las más recurrentes.

Lo anteriormente expuesto nos hace reflexionar acerca del alcance que pueda tener el SLI en cuanto a lograr un bilingüismo aditivo en los estudiantes de las escuelas que implementan esta asignatura en nuestro país. Estimamos que no es posible hacer recaer el éxito del SLI en los educadores tradicionales o las comunidades escolares donde trabajan sin considerar la situación de vitalidad lingüística en los contextos más amplios que circundan a la escuela. El carácter no funcional y acotado a los espacios privados o ceremoniales del mapuzugun, tal como lo destaca Zúñiga (2007) hace improbable que se produzca un bilingüismo en los estudiantes, como el que se espera en los programas de estudio del SLI. Lograr un objetivo de este alcance supondría medidas de política lingüística nacional que trascienden con creces las posibilidades de una asignatura escolar. Esto es mencionado por algunos de los especialistas entrevistados (ver Anexo 8).

En relación a la dimensión cognitiva de la competencia lingüística, tanto la encuesta como el estudio de casos arrojaron que los educadores tradicionales presentan una competencia lingüística alta en todas las regiones estudiadas, de forma similar a lo señalado por Treviño et al. (2012). La principal razón que define esta situación sería que los educadores están siendo seleccionados efectivamente por su dominio de la lengua y no por otros factores, tal como es manifestado por los educadores en el estudio de casos.

Con respecto a qué tipo de competencia predomina más entre los educadores, se observa que la competencia oral está más desarrollada que la escrita, hecho que se corrobora por uno de los testimonios reportados en el estudio de casos y que es coherente con lo definido por Treviño et al. (2012, pág. 16).

De esta forma, cuando se les preguntó por el tipo de situaciones lingüísticas trabajadas con los niños, la encuesta arrojó que la totalidad de los educadores tenían al menos un nivel de competencia oral básica (reconocimiento de palabras o frases muy sencillas). Sin embargo, se producía una diferencia según las regiones cuando se trataba de competencias lingüísticas medias o avanzadas (comprensión de textos breves o extensos, comprender discursos, expresarse con fluidez en la lengua indígena). Este resultado hay que analizarlo con precaución, ya que el uso del mapuzugun en la escuela y en la sala de clases está muy asociado al nivel de competencia lingüística de los niños y de la comunidad escolar, así como también al contexto sociolingüístico de la comunidad aledaña a la escuela. Es por ello que no hay

que perder de vista que el índice de dominio de la lengua mapuzugun en la escuela es muy bajo, lo que corrobora lo señalado por Treviño et al. (2012, pág. 16).

En síntesis, este estudio muestra que se cuenta con un capital invaluable en los educadores tradicionales y las redes independientes que desarrollan iniciativas de capacitación, elaboración de materiales, producción de narrativa, difusión de la cultura, entre otros, con miras a iniciar una política lingüística. En contraste con los resultados de diversos estudios (Zúñiga, 2007; Gundermann et al, 2008, 2009, 2010, 2011) acerca del mapuzugun como lengua en retroceso, los resultados de esta investigación destacan que los educadores tradicionales, en su mayoría, declaran una elevada competencia lingüística, por tanto, este grupo específico se apartaría de la población general. Ello hace pensar en la relevante y significativa labor que estarían ejerciendo los educadores en materia de revitalización lingüística.

7.3. Actitud hacia el mapuzugun y hacia el Sector lengua indígena

Tanto la encuesta a los educadores como el estudio de casos muestran una alta valoración de la lengua y del SLI en todas las regiones analizadas. En general, los educadores manifiestan la importancia que tiene la enseñanza de la lengua en las escuelas para su revitalización y para que la sociedad chilena conozca y valore la cultura y lengua mapuche. También es alta la apreciación de que la recuperación de la lengua permite avanzar en autonomía política del pueblo mapuche, pero al mismo tiempo que abre la posibilidad de que sea reconocida como parte de la identidad nacional chilena. Al respecto, la mayoría de los educadores y educadoras está muy de acuerdo con que esta asignatura debiera enseñarse en todas las escuelas chilenas y no solo en aquellas donde existe población originaria. Desde esta perspectiva, la expansión de su funcionalidad en el ámbito educativo suma un significativo eslabón al proceso de revitalización lingüística.

A pesar de que el mapuzugun es una lengua minorizada y su uso en el espacio escolar es más bien básico, la fidelidad y resistencia que expresan los educadores tradicionales ante los efectos homogeneizantes y el retroceso de la lengua estarían asociadas a una "lealtad lingüística" que los moviliza a mantener, desarrollar y transmitir la lengua a las futuras generaciones. Esto es relevado por Arroyo (1994, citado en Olate y Henríquez, 2011) quien se refiere a la importancia del orgullo de los hablantes en relación al uso de una lengua, aun cuando en este caso no sea una lengua funcional ni de prestigio social.

Por su parte, el estudio de casos entrega luces acerca del sentido que dan los educadores a su trabajo y la actitud que manifiestan hacia la lengua:

“(...) yo no vengo a trabajar por plata, porque aquí me muero de hambre con las horitas que nos dan, pero como yo amo mi lengua, que mi lengua quede. Yo me voy a ir de este mundo (...) y esos niños van a crecer, van a tener su familia, ‘teníamos una kimeltuchefe mapuche, nos enseñó esto’ y esos niños, estoy sembrando, esa es mi siembra.” (Educatora, EJDA).

Lo anterior evidencia la estrecha relación que existe entre lengua e identidad (Fishman, 1988); en este sentido, la lengua representa símbolos culturales con una clara función identitaria central en la conciencia colectiva mapuche.

7.4. Competencia intercultural

Dos son los aspectos mayormente destacados por los educadores y educadoras en cuanto a su competencia intercultural. Por una parte, a nivel cognitivo, su amplio conocimiento de la cultura mapuche, lo que es reconocido también por los estudiantes y la comunidad escolar, en el estudio de casos. Por otra parte, a nivel afectivo y conductual, se subraya su capacidad para enfrentar conflictos relacionados con la temática intercultural, tal como lo define Loncon (2011) en su categorización de la competencia intercultural.

En cuanto a la primera, cabe destacar que esta es una gran fortaleza de los educadores, ya que el conocimiento de la cultura es la base que permite motivar a los niños y acercarlos a la lengua, pero también es un capital que la comunidad reconoce y por el cual le otorga legitimidad para ejercer su rol. Al respecto, este estudio muestra la importancia del contexto en que se implementa el SLI y del espacio que tiene la cultura mapuche en las escuelas. Son estos aspectos los que determinan el mayor o menor requerimiento de las competencias interculturales por parte de los educadores. En la medida que los contextos son minoritarios en cuanto a la lengua y cultura mapuche, los educadores deben desarrollar con mayor fuerza su competencia intercultural. En cambio, si los contextos son mayoritarios en cuanto a la lengua y la cultura, los educadores reciben un mayor apoyo y sus competencias interculturales se ven menos requeridas. Estos aspectos son relevados por Vilà (2003), quien señala que para poner en diálogo a diversas culturas es necesario un contexto intercultural

En cuanto a su capacidad para enfrentar conflictos, la mayoría de los educadores manifiesta tener un buen manejo en estas situaciones y abordarlas haciendo reflexionar a los alumnos sobre la discriminación o falta de respeto a la diversidad. También señalan que los profesores mentores son sus principales aliados en estas circunstancias. Sin embargo, el estudio de casos muestra que las situaciones conflictivas se presentan con mayor frecuencia e intensidad en aquellos contextos en que la población mapuche es minoritaria. En estos contextos, el educador debe hacer gala de una gran capacidad de autocontrol y recurrir a las palabras y conductas más adecuadas para transformar estas situaciones en una oportunidad de aprendizaje intercultural.

8. RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

A partir de los resultados de este estudio y de los elementos de discusión que hemos presentado en la sección anterior, quisiéramos esbozar algunas orientaciones para las políticas de educación intercultural bilingüe a nivel nacional. Entendemos estas como ideas generales que, de ser consideradas, debieran ser operacionalizadas por las autoridades y actores directamente relacionados con estas políticas, tales como el Ministerio de Educación, la CONADI y las organizaciones sociales y no gubernamentales vinculadas a esta temática. Esperamos poder contribuir de este modo, en una pequeña medida, al avance y fortalecimiento de las políticas públicas en este ámbito tan desafiante para la inclusión social y la equidad educativa en nuestro país.

8.1. Fortalecimiento de la competencia lingüística en mapuzugun

Como ha sido sugerido en páginas anteriores, creemos que el Sector Lengua Indígena³⁰ por sí mismo es insuficiente para el objetivo de revitalización de las lenguas indígenas en Chile. El aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua podrá ser más efectivo en la medida que esta tenga usos funcionales más allá de los espacios domésticos o ceremoniales, lo que supone políticas lingüísticas e interculturales de alcance nacional y no solo en el campo educativo.

³⁰Lo que denominados Sector de Lengua Indígena a lo largo del informe en la actualidad se denomina Asignatura Lengua Indígena de acuerdo al nuevo lenguaje vinculado a las bases curriculares.

No obstante, en el corto plazo, instituciones como el Ministerio de Educación, la CONADI o el Ministerio de la Cultura, en colaboración con organismos no gubernamentales y organizaciones sociales indígenas, podrían contribuir al uso del mapuzugun, promoviendo y financiando la creación y difusión de textos escolares, material pedagógico y producciones literarias en lengua mapuzugun. Contar con material escrito es muy importante para afianzar la competencia oral y escrita de lenguas minorizadas, como es el caso del mapuzugun.

En esta perspectiva, recomendamos la elaboración de textos escolares que apoyen la implementación de los programas de estudio, ya que se sabe que estos últimos no se trabajan directamente, sino a través de textos especialmente diseñados para la enseñanza en el aula. Asimismo, sugerimos la instalación de fondos especiales para la creación de literatura infantil y juvenil en mapuzugun, y la difusión de esta a través de las bibliotecas escolares y públicas. Por último, proponemos reconocer, validar y difundir materiales pedagógicos que han sido elaborados por grupos o redes de hablantes y que circulan actualmente de manera informal entre los educadores tradicionales.

8.2. Regularización e institucionalización de la función docente de los educadores tradicionales

Como ya se ha señalado en este informe, se advierte una gran precariedad en las condiciones laborales de los educadores tradicionales así como de su estatus profesional, lo que incide en su trabajo docente y en cómo las escuelas los perciben e integran al trabajo escolar. En este sentido, recomendamos avanzar lo más prontamente posible hacia la estandarización de las remuneraciones (valor hora establecida y horas mínimas de contrato), la regularización de las formas de pago (mensual) y la consideración de horas no lectivas para la preparación de su trabajo pedagógico. Por otra parte, se debe clarificar su estatus, tendiendo a que sean reconocidos como profesionales docentes de lengua y cultura indígena, ya que son los responsables de una asignatura oficial del currículum escolar.

Asimismo, el estudio mostró la relevancia de que el Ministerio de Educación genere un registro o catastro actualizado con información de los educadores que actualmente trabajan en los establecimientos escolares, sean estos dependientes del PEIB o contratados con recursos de la ley SEP. No hay claridad del universo de educadores y

contar con esta información es fundamental para la implementación y evaluación del SLI y el aumento de cobertura que deberá hacerse en los próximos años.

8.3. Formación de educadores tradicionales y profesores de EIB

Sostenemos que es muy importante iniciar una política sólida de formación de los educadores tradicionales. La investigación muestra que las capacitaciones son percibidas como insuficientes tanto en cuanto a la calidad de sus contenidos, como a su intensidad. Por otra parte, como ya se ha dicho, la política de recuperación de estudios formales es resistida, especialmente, por los educadores de mayor edad que representan un alto porcentaje de quienes están cumpliendo este rol en la actualidad.

Creemos que debe diseñarse un programa de capacitación bien estructurado y de elevada calidad con la colaboración de personas especializadas, tanto internas como externas al Ministerio de Educación. De acuerdo a lo recogido entre los educadores, debiera ponerse atención a los contenidos y a su forma de entregarlos. Los contenidos que debieran abordarse son principalmente: lengua mapuzugun, cultura mapuche y pedagogía (occidental y mapuche). Lengua, porque no todos los educadores tienen los mismos grados de competencia lingüística, ya que muchos de ellos (especialmente los más jóvenes) la han aprendido como segunda lengua y en forma tardía. Cultura, para alcanzar una comprensión más profunda de esta y lograr sistematizar los saberes sobre su cultura que la mayoría de los educadores posee. Y pedagogía, porque según lo declarado, es en lo que sienten mayores falencias, ya que la mayoría de ellos no se ha formado como profesor.

Por otra parte, es imprescindible acompañar las políticas curriculares –como es el caso de la implementación del SLI- de políticas de formación inicial de profesores especializados en interculturalidad bilingüe, que les den sustento. No es posible escalar en el SLI -como está proyectado según el Decreto 280- si no se cuenta con los recursos humanos necesarios. En este sentido, proponemos desarrollar una política decidida de fomento a programas de formación en lengua y cultura indígena, ya sea a través de la formación de profesores especialistas, por la vía de menciones para docentes de educación básica o a través de programas de postítulos y posgrados.

En relación a la formación de educadores, la ley N° 19.253 y el Ministerio de Educación a través del Decreto 420 (2010) reconocen la existencia de los Formadores de Educadores Tradicionales o Sabios Formadores Indígenas. Estas personas,

provenientes de comunidades indígenas, y que cuentan con un reconocimiento de carácter honorífico otorgado por el pueblo correspondiente (Resolución 420) tienen la labor de constatar las competencias lingüísticas y culturales de los educadores tradicionales, dado que son conocedores de la cultura, tradiciones, historia y lengua. En relación a esto, Azeluam es una organización conformada por Formadores Indígenas quienes, los años 2009 y 2010, iniciaron un proceso de formación y autoformación a fin de definir criterios para la realización de su función. Desde su conformación hasta la fecha han llevado a cabo procesos de capacitación de educadores en coordinación con el PEIB de la Región de la Araucanía. La existencia de un interlocutor como Azeluam, que sea reconocido por la institucionalidad y por los actores sociales mapuche sería un aporte al desarrollo de los educadores tradicionales. Por esto, se sugiere entregar a asociaciones como esta un rol definido y un financiamiento.

8.4. Continuidad con políticas anteriores de EIB

Hemos podido detectar a través de este y otros estudios (Treviño y otros, 2012) que las experiencias anteriores de educación intercultural potencian y facilitan las políticas actuales de implementación del SLI. Es así que, por ejemplo, los establecimientos que tuvieron la experiencia del programa EIB–Orígenes acogen de mejor manera al educador tradicional, ya que tuvieron antes un asesor intercultural. O quienes participaron en actividades de diseño curricular, están mejor preparados para incorporar la asignatura de lengua indígena en el currículum de su escuela.

En este sentido, recomendamos recuperar algunas estrategias del programa Orígenes que pueden contribuir a la consecución del reciente Decreto 280. Es el caso de la línea de participación de la comunidad en el diseño curricular, que enriqueció la implementación de las experiencias anteriores de EIB. Reponer estas experiencias de participación comunitaria podría cumplir un papel en la implementación del SLI y en la revitalización lingüística, a falta de políticas lingüísticas nacionales más claras, por el momento. Esto, permitiría crear condiciones para una mayor funcionalidad de la lengua y una mayor sensibilidad de las escuelas para acoger la implementación de este nuevo sector curricular.

8.5. Transformación de la cultura escolar

La labor de los educadores tradicionales, especialmente en zonas de menor vitalidad del mapuzugun, se hace extremadamente dura cuando no existe una apertura de la escuela a la interculturalidad. Los prejuicios respecto de la lengua y cultura mapuche son extendidos entre la población chilena y, por ende, también en la escuela.

Lo anterior exige un cambio profundo en la cultura escolar, lo que supone un debate y discusión entre profesores, directivos y padres. ¿Por qué debemos enseñar la lengua y cultura mapuche? ¿Qué sentido tiene esta asignatura en la actual cultura global? No son temas zanjados todavía en nuestro país.

Por tal razón, sugerimos realizar un trabajo de reflexión y debate de la comunidad escolar, antes de implementar el SLI en los establecimientos educativos. Asimismo, recomendamos que se decida, de manera colectiva, su implementación como sector curricular o como taller extracurricular y su incorporación al proyecto educativo institucional de la escuela.

Por último, sugerimos introducir esta temática en los programas de formación continua docente del Ministerio de Educación, particularmente, en los programas de formación de directivos, ya que el rol de estos es determinante en el reconocimiento del estatus y de la labor de los educadores tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

Abram, Mathias. (2004). "Estado de Arte de la Educación Bilingüe Intercultural en América Latina". Borrador Preliminar. Washington D.C.

Acuña, M. (2012). "Perfil de Educadores Tradicionales y Profesores Mentores en el marco de la implementación del Sector de Lengua Indígena". Serie N°1 Educación e Interculturalidad; MINEDUC- UNICEF.

Álvarez, A. (2007). "Textos sociolingüísticos". Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de los Andes. Editorial venezolana.

Aneas, M. (2005). "Competencia Intercultural, concepto y efectos en el ejercicio de la ciudadanía". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35-05, pp. 1-10. [online].

Appel, R. y Muysken, P. (1986). "Bilingüismo y contacto de lenguas". Barcelona: Ariel.

Baker, C. (1992). "Attitudes and Language". Clevedon: Multilingual Matters.

Bengoa, J. (2000). "La emergencia indígena en América Latina". Santiago: FCE.

Bengoa, J. (2009). "¿Una segunda etapa de la emergencia indígena en América Latina?" En: Cuadernos de Antropología Social, 29: 7-22.

Blinder, A. (1973). "Wage discrimination: reduced form and structural estimates". *The Journal of Human Resources*, 4(8). Wisconsin, Estados Unidos: The University of Wisconsin Press.

Bloomfield, L. (1933). "Language". New York: Henry Holt.

Brown, J. D. (2009). Statistics Corner. Questions and answers about language testing statistics: Principal components analysis and exploratory factor analysis: Definitions, differences, and choices. Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 13(1) 26-30. Retrieved March 30, 2009 from http://www.jalt.org/test/bro_29.htm

Costello, Anna y Osbourne, Jason. (2005). "Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis". *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Volume 10 Number 7, July 2005.

Chay, K., McEwan, P., & Urquiola, M. (2005). "The central role of noise in evaluating interventions that use test scores to rank schools". *American Economic Review*.

Chen, G., W. Statorosta. (2000). "Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale". *Annual Meeting National Communication Association*. Seattle. Pp. 1-22.

Currin, Joel. (2007). "Cultura e Ingresos Económicos caso Mapuche". Tesis para optar al grado de Magíster en Políticas Públicas, Universidad de Chile.

Doornik, J. A., & Hansen, H. (2008). "An omnibus test for univariate and multivariate normality". *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 70: 927-939.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). "Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research". *Psychological Methods*, 4, 272-299.

Fernández, P. (2001). "Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia". En *textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Vol. 26, pp. 17-27.

Fernández-Ulloa, T. (2005). "La Educación Bilingüe en el País Vasco: Problemas y Retos". En *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*.

Fishman, J. (1988). "Sociología del lenguaje". Madrid: Cátedra.

García Marcos, F. (1993). "Nociones de sociolingüística". Barcelona: Octaedro.

George, D. y Mallery, P. (1995). "SPSS/PC + Step by: A Simple Guide and Reference". Belmont, Wadsworth Publishing Company.

Greene, W. (2012). "Econometric Analysis", Prentice Hall, 7th ed.

Grosjean, F. (1982). "Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism". Cambridge, Mass: Harvard University

Gundermann, H., J. Canihuan, A. Clavería y C. Faúndez. (2008). "Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la Región del Biobío, Araucanía, los Ríos y los Lagos". Santiago: CONADI-UTEM. Documento de Trabajo.

Gundermann, H., J. Canihuan, A. Clavería y C. Faúndez. (2009). "Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun". RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Vol. 47, N° 1, pp. 37-60.

Gundermann, H., J. Canihuan, A. Clavería, C. Faúndez. (2011). "El mapuzugun, una lengua en retroceso". Atenea (Concepción) N° 513, pp. 111-131.

Hair, J., Tatham, R. y Anderson, R. (1998). "Multivariate Data Analysis" Prentice-Hall; ISBN: 0130329290

Hausman J.A. (1978). "Specification tests in Econometrics", *Econometrica*, 46, pp. 1251-1271.

Henze, N., and B. Zirkler. 1990. "A class of invariant consistent tests for multivariate normality". *Communications in Statistics, Theory*

Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory". *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. Pp. 3-23.

Janés Carulla, J. (2006). "Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico". En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 20, Núm. 2, sin mes, pp 117-132.

Kane, T. & Staiger, D. (2001). "Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems". Working paper.

Kolenikov, Stanislav y Angeles, Gustavo. 2004. "The Use of Discrete Data in Principal Component Analysis: Theory, Simulations, and Applications to Socioeconomic

Indices". Working Paper of MEASURE/Evaluation project, No. WP-04-85. North Carolina: Carolina Population Center, UNC.

Landweer, L. (2000). "Endangered Languages. Indicators of Ethnolinguistic Vitality". *Notes on Sociolinguistics* 5.1, 2000.

Loncon, E. (2011). "Estudio levantamiento información, descripción y análisis de Planes y Programas Propios desarrollados por los establecimientos PEIB y CONADI." Informe Final.

López, L. & W. Küper. (1999). "La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas." En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 20.

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

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

Makuc, M. (2011). "La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: aproximación a sus componentes básicos". En *Magallania*, 39, 2, pp. 105-111.

Mardia, K. (1970). "Measures of multivariate skewness and kurtosis". *Biométrica* 57, 519-530.

Martinic, Sergio (2006) Canales, Manuel (editor). "Metodología de la investigación social. LOM Ediciones.

Matos, T. (2010). "Actitudes lingüísticas hacia el francés lengua extranjera". Universidad de los Andes.

McEwan, Patrick. (2008). "Can schools reduce the indigenous test score gap?" Evidence from Chile. *Journal of Development Studies*.

McEwan, Patrick. (2004). "The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. Economic Development and Cultural Change". En *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*, ed. Donald R. Winkler and Santiago Cueto. Santiago: PREAL.

Ministerio de Educación (2010). "Guías pedagógicas del Sector de Lengua Indígena (mapuzugun)". Santiago: Fe&Ser.

Ministerio de Educación(2011). "Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios de Chile". Santiago: Programa EIB. En(2011<http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/StudyLanguages/Chile.pdf>). Obtenido en abril de 2011.

Ministerio de Educación(2011). "Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe". Santiago: Trama Impresiones S.A.

Navia, E. (2010). "Lealtad lingüística hacia la lengua aymara en estudiantes de la Unidad Académica de Viacha-UMSA."

Nulty, Duncan. 2008. "The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?" *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 33, No.3, 301-314

Olate, A. y Henríquez, M. (2011). "Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapuzugun en el contexto educativo". En *Literatura y Lingüística*. Núm. 22, pp. 103-116.

Olavarría, Mauricio y Allende, Claudio (2013) "Endeudamiento estudiantil, acceso a la educación superior e implicancias para el bienestar". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 141, Pag91-112.

Organización Internacional del Trabajo (1989). "Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes". México: D. Gráfico.

Ossola, M. (2011). "Escuela: encuentros y desencuentros sobre la idea de EIB en la escuela N°4216 (La Puntana. Salta-Argentina)". En *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Fundación Equitas.

Oaxaca, R. (1973) "Male-female wage differentials in urban labor markets". *International Economic Review*, 14(3), pp. 693-709.

Quidel, G. (2006). "La enseñanza del mapuzugun en comunidades mapuche, en el marco del PEIB MINEDUC- Orígenes". Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.

Pilleux, M. (2001). "Competencia comunicativa y análisis del discurso". *Estudios filológicos* [online]., Núm.36, pp. 143-152.

Richards, J.; Platt, J. y Platt, H. (1997). "Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas". Barcelona: Ariel.

Salas, A. [1992] (2006). "El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos". Fernando Zuñiga (ed.). Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Stake, R. (1995). "*The Art of Case Study Research*". Thousand Oaks. Sage Publications. Ed. 2000.

Stake, R. (2006). "*Multiple Case Study Analysis*". Guilford Press. New York. (Bibliografía de referencia).

Tiempo 2 mil. (2005). "Evaluación de desempeño de la primera fase del Programa Orígenes". Documento para MINEDUC.

Treviño, E. y otros (2012). "Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del Sector Lengua Indígena en Chile". Santiago: Ministerio de Educación.

Tryfos, Peter. 1998. "Methods for Business Analysis and Forecasting: Text & Cases". New York: John Wiley & Sons.

Tucker, Ledyard y MacCallum, Robert. 1997. "Exploratory Factor Analysis". A book manuscript by Ledyard Tucker and Robert MacCallum. En: <http://www.unc.edu/~rcm/book/factornew.htm>

UNESCO. (2005). "Políticas Educativas de atención a la Diversidad, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú". Vol. 1. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/>. Obtenido el 12 de abril de 2011.

Vilà, R. (2003). "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación". En Perera, J. (2003) Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyarllengües en la diversitat i per a la diversitat (pp. 259 - 270).

Visauta, Bienvenido. 1998. "Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadísticamultivariante", Volumen II.Madrid: Ed. McGraw Hill.

Walker, Jeffery T. y Maddan, Sean. 2009. "Statistics in Criminal Justice and Criminology: Analysis and Interpretation" Third Edition. Sudbury, MA: Jones and Bartlett, Inc.

Woodbury, Anthony (1993). "A defense ofthe proposition, 'when a language dies, a culture dies". In Robin Queen and Rusty Barrett, eds. SALSA 1.Proceedings of the first annualsymposium about Language andSociety - Austin, 101-129.Austin: University of Texas, Department of Linguistics.

Yin, R. (2009). "Case Study Research: Design and Methods". Fourth Edition.SAGE Publications. California.

Zúñiga, F. (2007). "Mapudunguwelaymi am? '¿Acaso ya no hablas mapuzugun?' Acerca del estado actual de la lengua mapuche". En Estudios Públicos, 105: 9-24.

Welch, B. L. (1947). Thegeneralization of `student's' problemwhenseveral different populationvariances are involved. Biometrika 34: 28-35.

ANEXOS

ANEXO 1: CONTEXTO NACIONAL

Gráfico A.1 Población auto declarada como indígena según encuesta CASEN

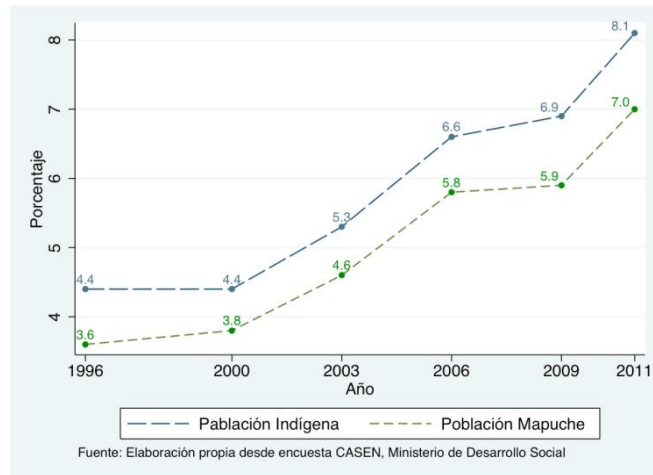


Gráfico A.2 Dominio del idioma, población indígena completa y mapuche

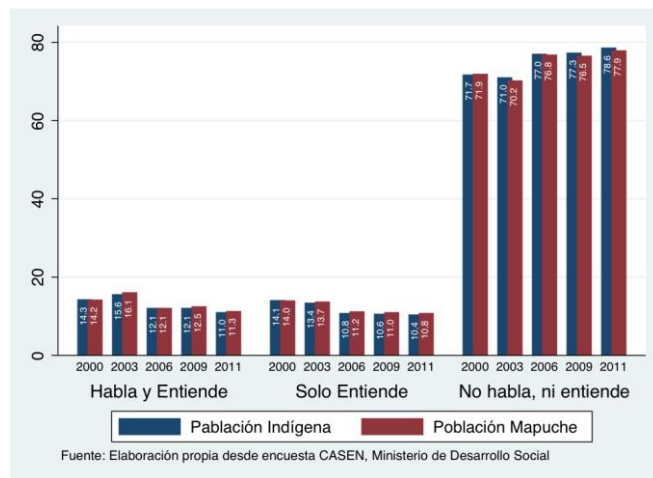
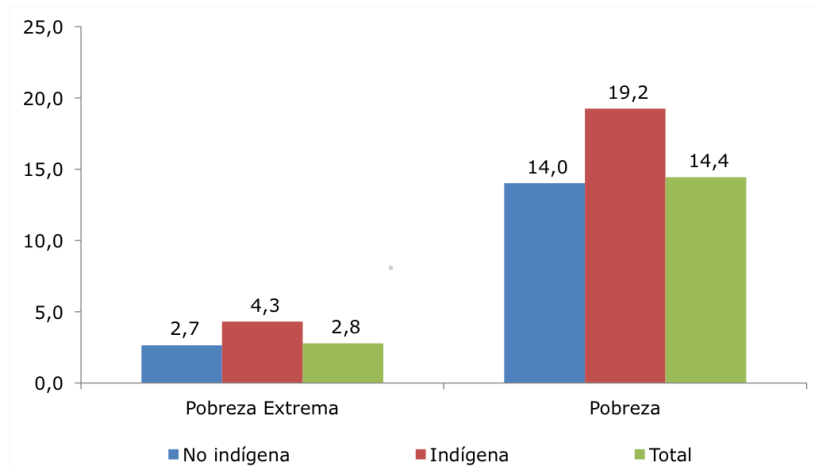
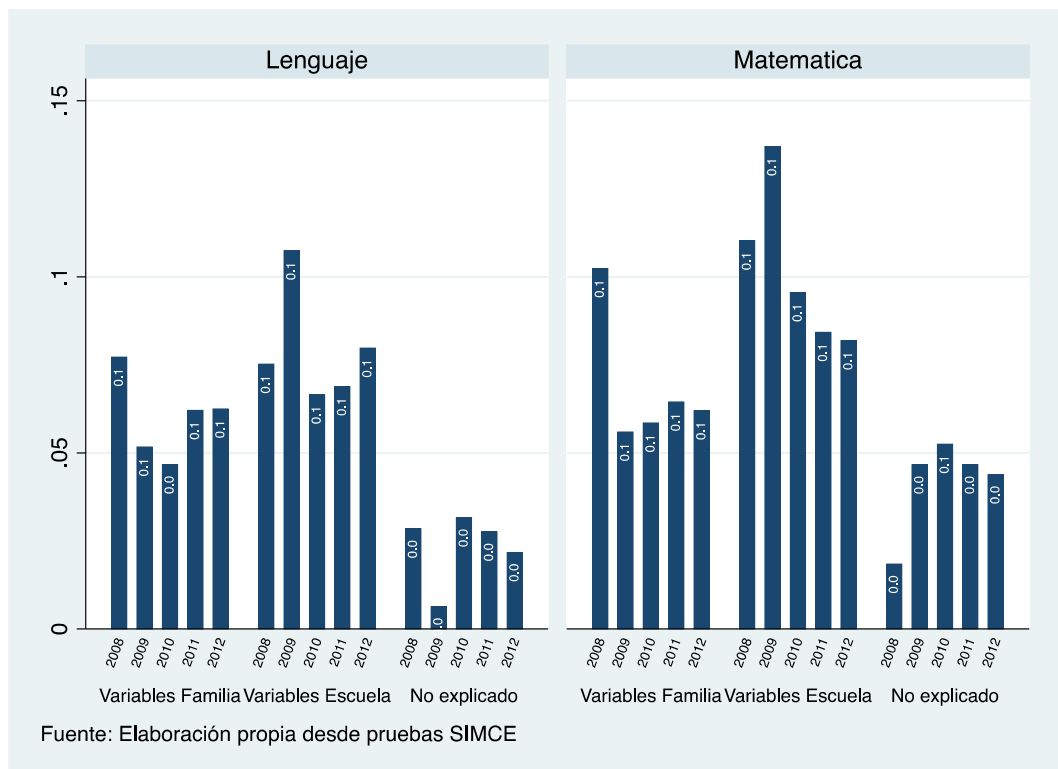


Gráfico A.3 Porcentaje de la población bajo la línea de pobreza.



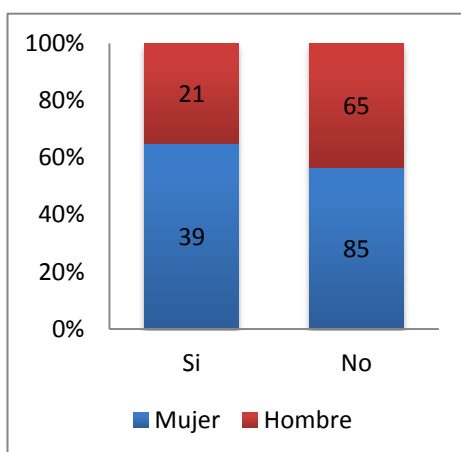
Fuente: Encuesta CASEN 2011, Ministerio de Desarrollo Social

Gráfico A.4 Descomposición de Oaxaca Brecha periodo 2008-2012 de puntajes Lenguaje y Matemática



Fuente: Elaboración propia desde pruebas SIMCE

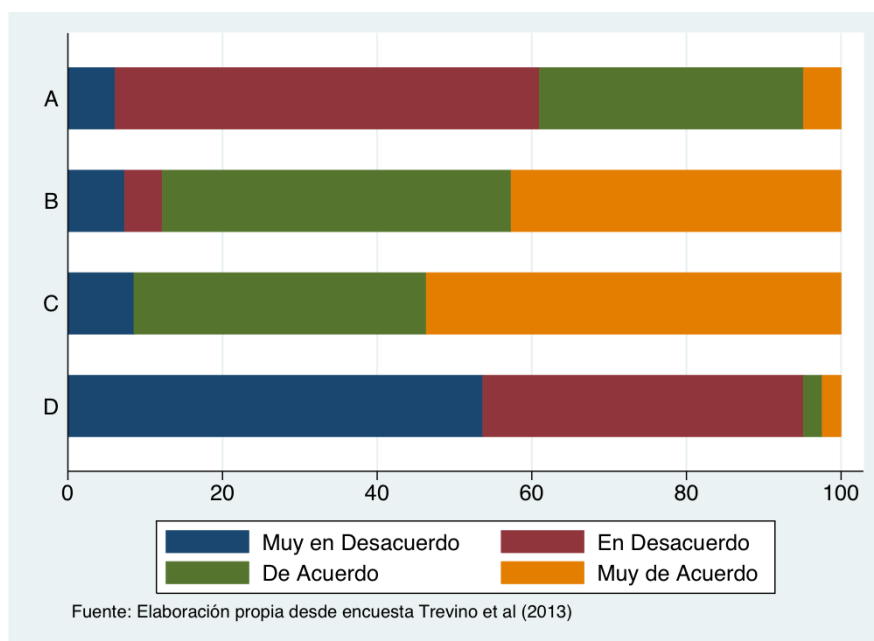
Gráfico A.5 ¿Ha trabajado como Educador Tradicional?



Nota: Elaboración propia en base al Registro de ET de MINEDUC

Gráfico A.6 Complementariedad entre iniciativas interculturales del establecimiento y el SLI (Directores).

Indique qué tan de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones relacionadas con las iniciativas interculturales previas a la implementación del SLI.



NOTA: **A:** Las iniciativas interculturales que el establecimiento ha desarrollado con independencia al SLI son más adecuadas que las iniciativas que ofrece el SLI.
B: Las iniciativas interculturales que el establecimiento ha desarrollado con independencia al SLI son complementarias a las iniciativas que ofrece el SLI.
C: Las iniciativas interculturales del SLI ayudan a mejorar los esfuerzos interculturales que ha venido desarrollando el establecimiento.
D: Las iniciativas interculturales del SLI obstaculizan el desarrollo de las iniciativas interculturales que el establecimiento venía desarrollando previo a la implementación del SLI.

Gráfico A.7 Capacitaciones a **Profesores Mentores** sobre Enseñanza de Lengua Mapuzungun.

Para hacer la clase de Sector Lengua Indígena, ¿Podría decirnos si Ud. ha recibido capacitación o alguien le ha enseñado a realizar las siguientes actividades?

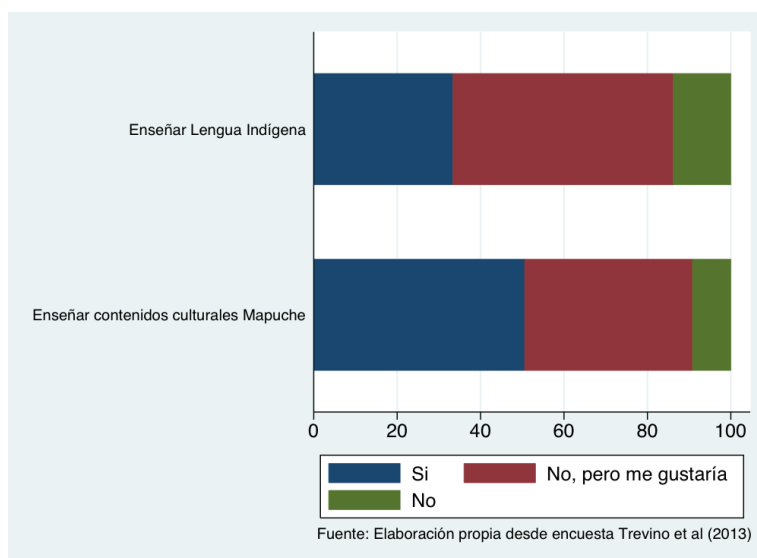


Gráfico A.8 Capacitaciones a **Educadores Tradicionales** sobre Enseñanza de Lengua Mapuzungun.

Para hacer la clase de Sector Lengua Indígena, ¿Podría decirnos si Ud. ha recibido capacitación o alguien le ha enseñado a realizar las siguientes actividades?

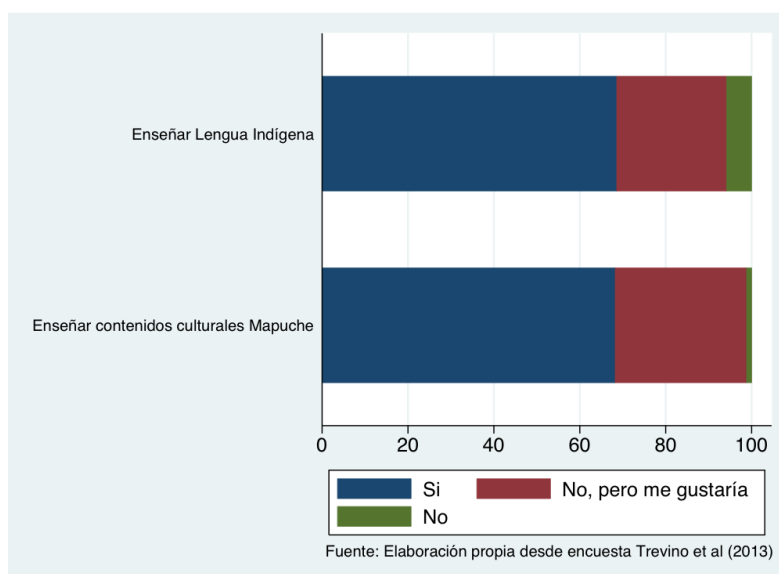


Gráfico A.9 Capacitaciones en aspectos pedagógicos recibidas por **Profesores Mentores**.

Para hacer la clase de Sector Lengua Indígena, ¿Podría decirnos si Ud. ha recibido capacitación o alguien le ha enseñado a realizar las siguientes actividades?

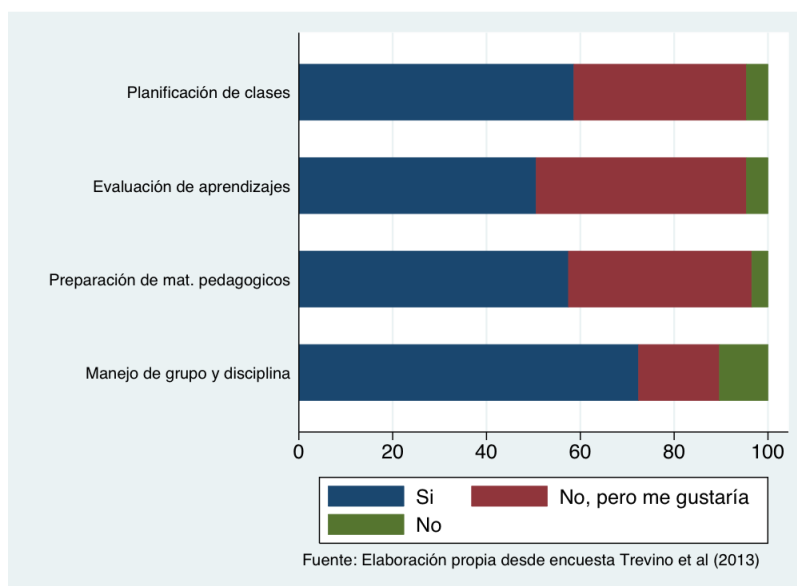


Gráfico A.10 Capacitaciones en aspectos pedagógicos recibidas por **Educadores Tradicionales**.

Para hacer la clase de Sector Lengua Indígena, ¿Podría decirnos si Ud. ha recibido capacitación o alguien le ha enseñado a realizar las siguientes actividades?

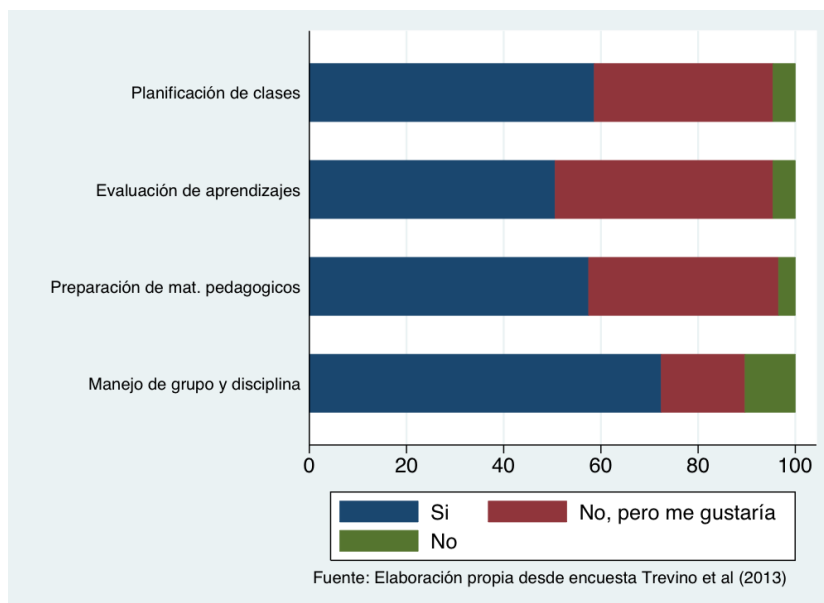
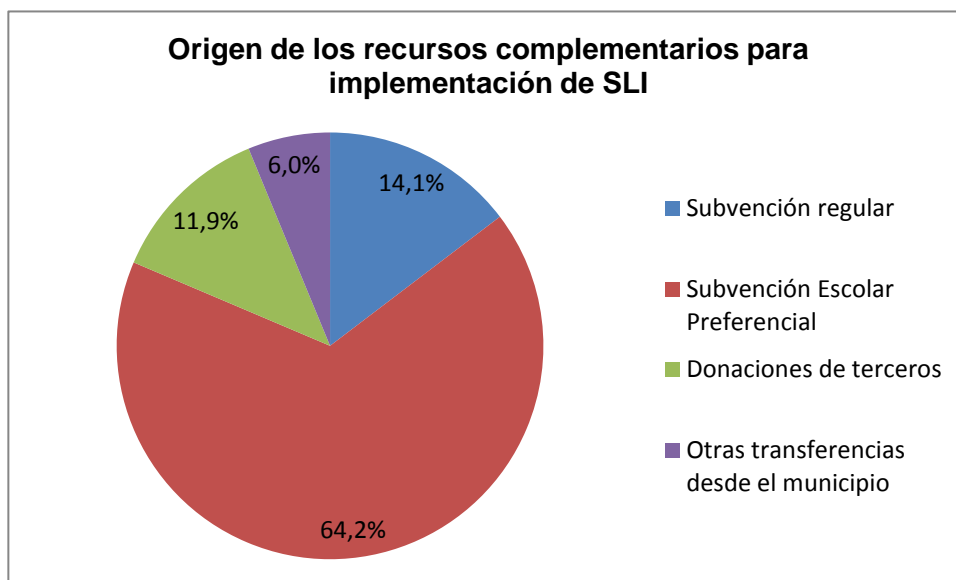
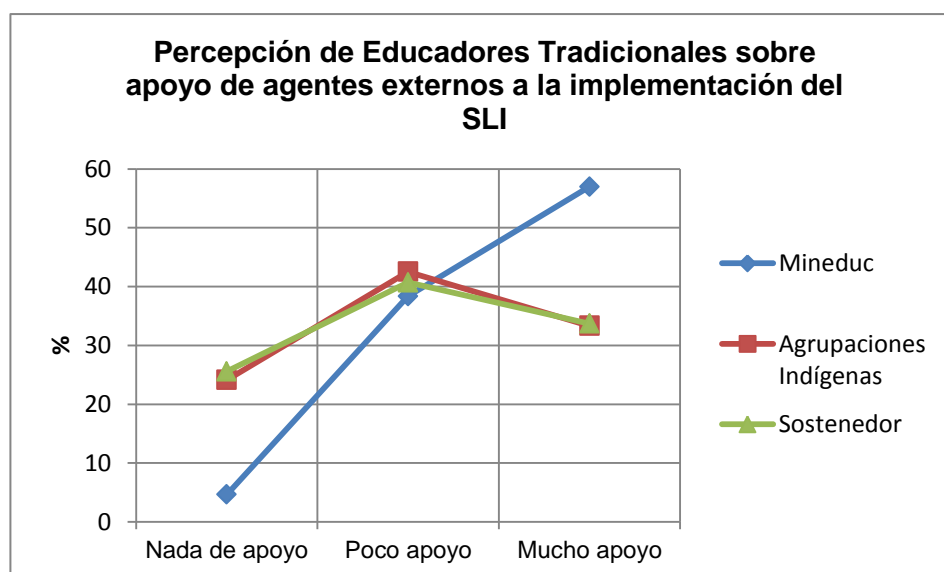


Gráfico A.11 Origen de los recursos complementarios para implementación del SLI



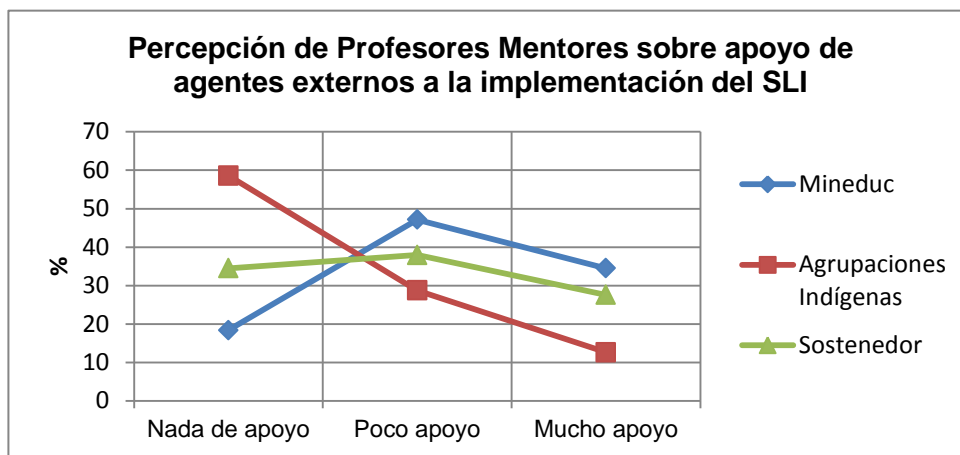
Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Gráfico A.12 Percepción de los Educadores Tradicionales sobre apoyo de agentes externos a la implementación del SLI”



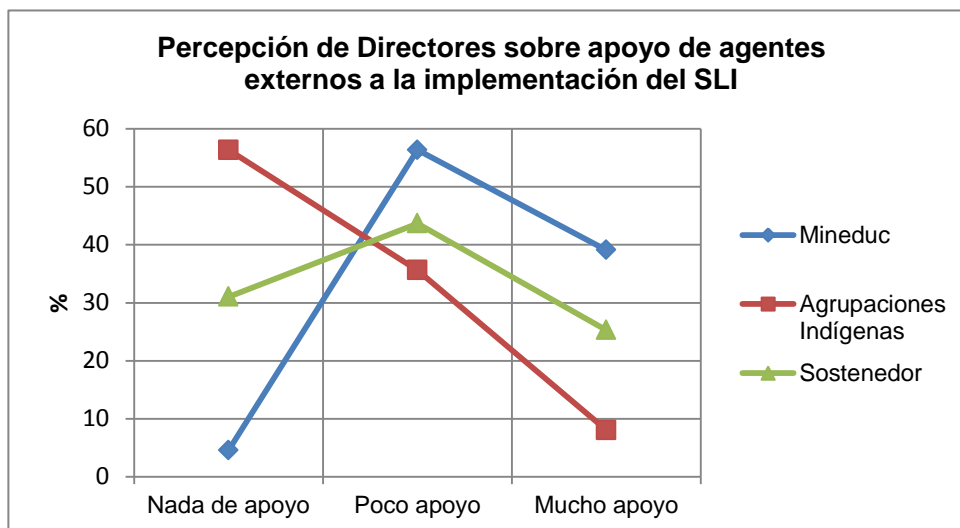
Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Gráfico A.13 Percepción de los Profesores Mentores sobre apoyo de agentes externos a la implementación del SLI”



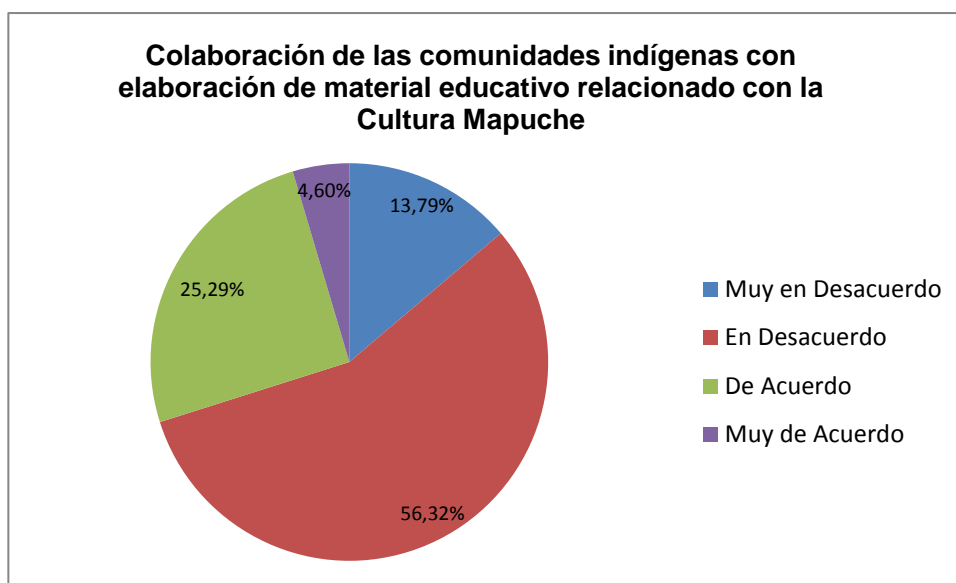
Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Gráfico A.14 Percepción de los Directores sobre apoyo de agentes externos a la implementación del SLI”



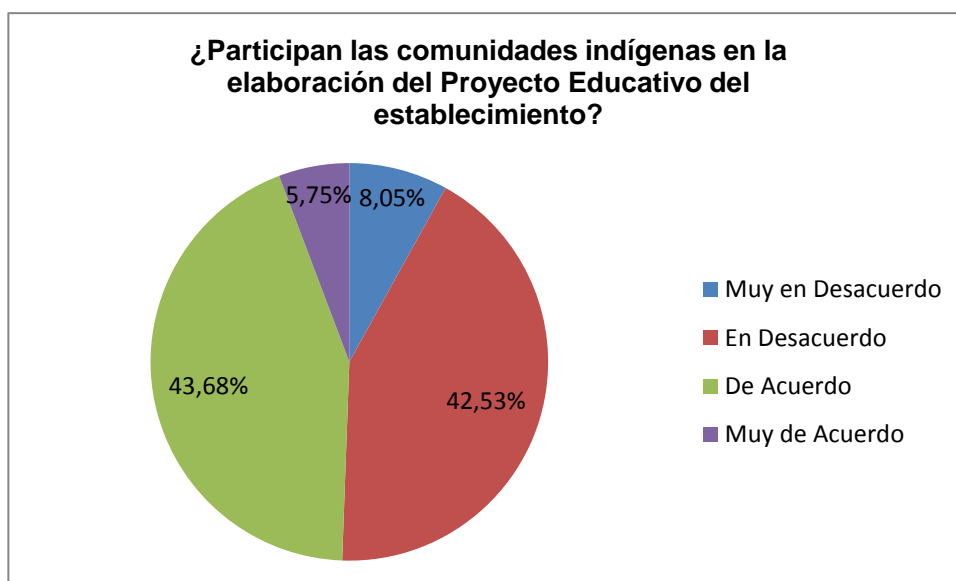
Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Gráfico A.15 Colaboración de las comunidades indígenas en la elaboración de material educativo relacionado con la Cultura Mapuche



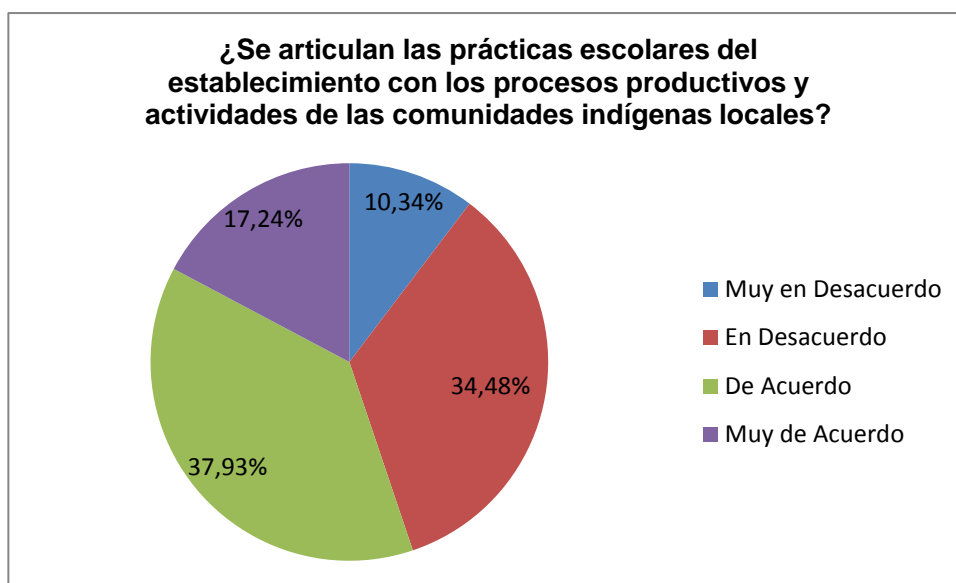
Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Gráfico A.16 Participación de las comunidades en PEI del establecimiento



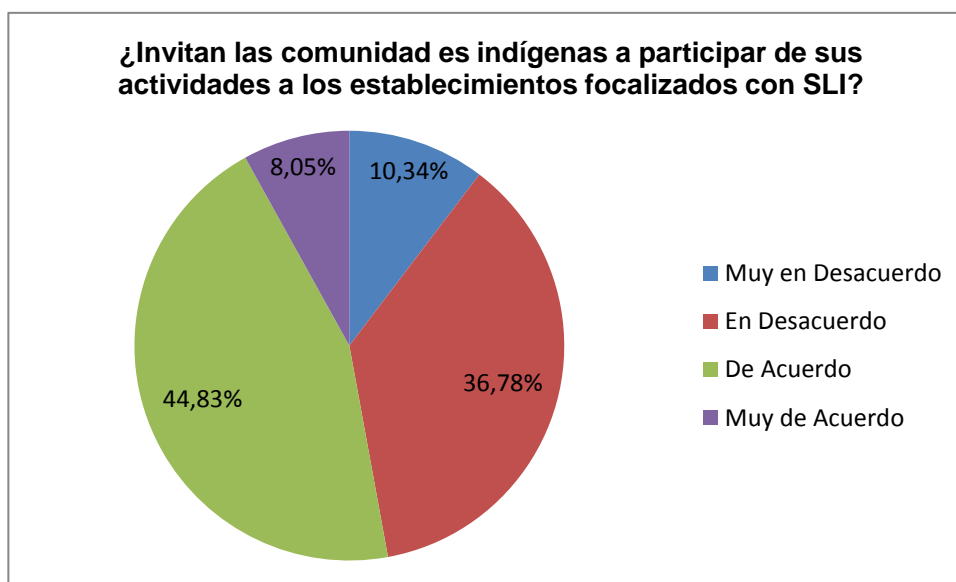
Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Gráfico A.17 Articulación de las prácticas escolares con los procesos y actividades de las comunidades indígenas



Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Gráfico A.18 Promoción de la participación en actividades de la escuela por parte de comunidades indígenas



Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Gráfico A.19 Percepción de los **Directores** del nivel de conocimiento de la lengua de los alumnos.

Respecto de la lengua indígena, Ud. diría que los alumnos (indígenas y no indígenas) del establecimiento:

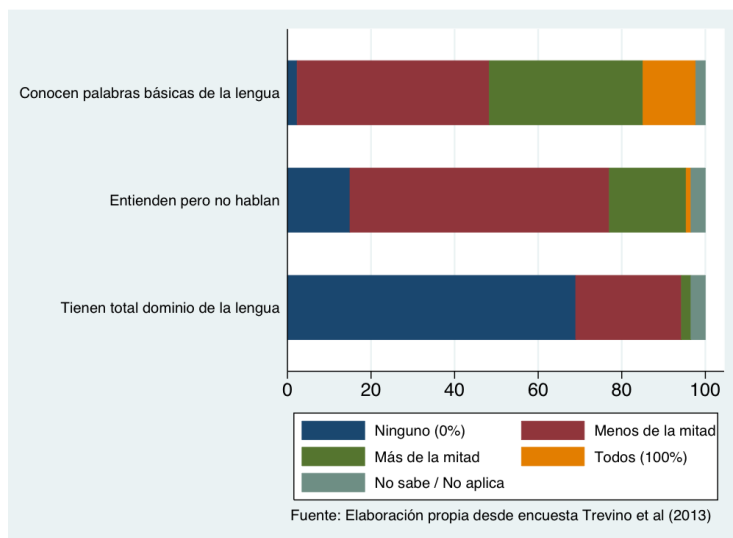


Gráfico A.20 Percepción del **Profesor Mentor** del nivel de conocimiento de la lengua de los alumnos.

Respecto de la lengua indígena, Ud. diría que los alumnos (indígenas y no indígenas) del establecimiento:

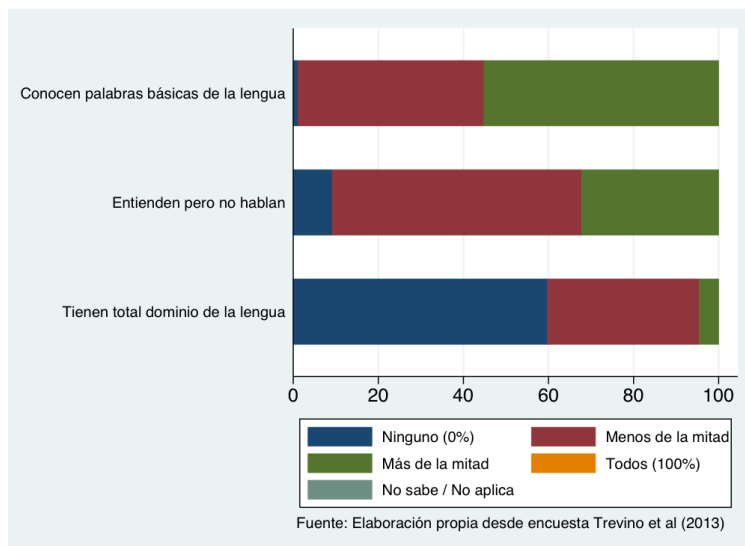


Gráfico A.21 Percepción de los **Educadores Tradicionales** del nivel de conocimiento de la lengua de los alumnos.

Respecto de la lengua indígena, Ud. diría que los alumnos (indígenas y no indígenas) del establecimiento:

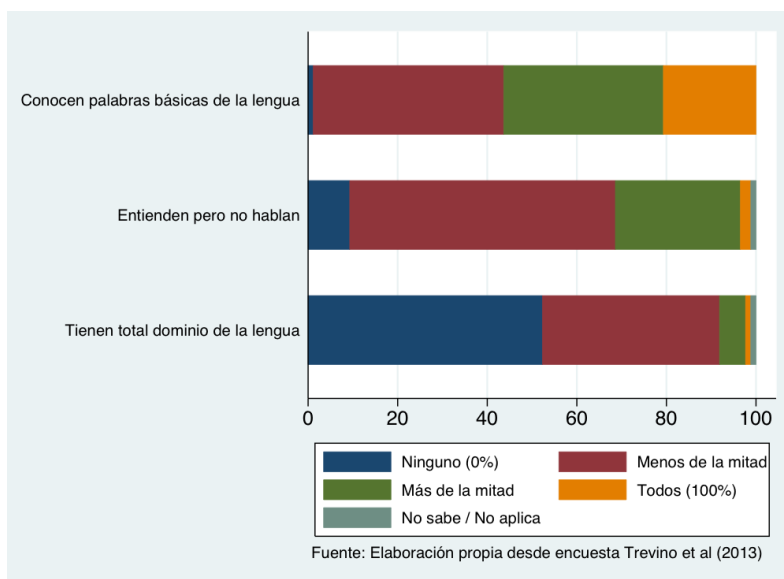


Gráfico A.22 Percepción de los **directores** del nivel de conocimiento de la lengua de los alumnos.

Respecto de la lengua indígena, Ud. diría que los alumnos (indígenas y no indígenas) del establecimiento usa la lengua indígena con:

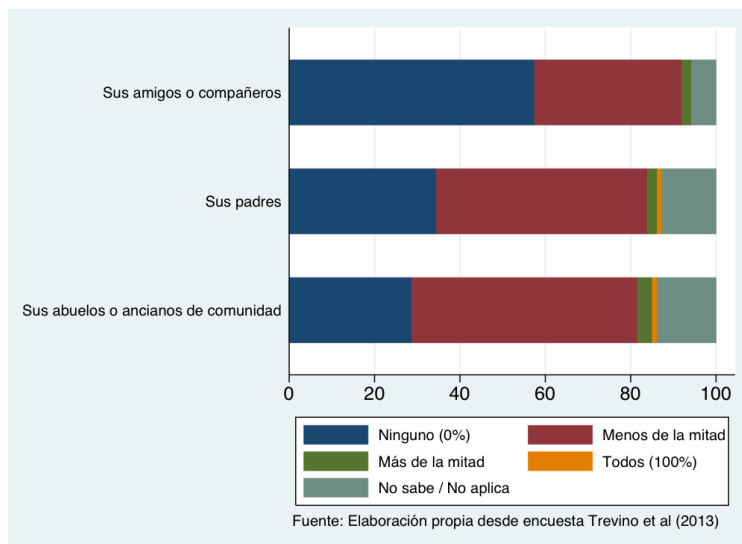


Gráfico A.23 Percepción del **Profesor Mentor** sobre de la competencia lingüística de los alumnos

Respecto de la lengua indígena, Ud. diría que los alumnos (indígenas y no indígenas) del establecimiento usa la lengua indígena con:

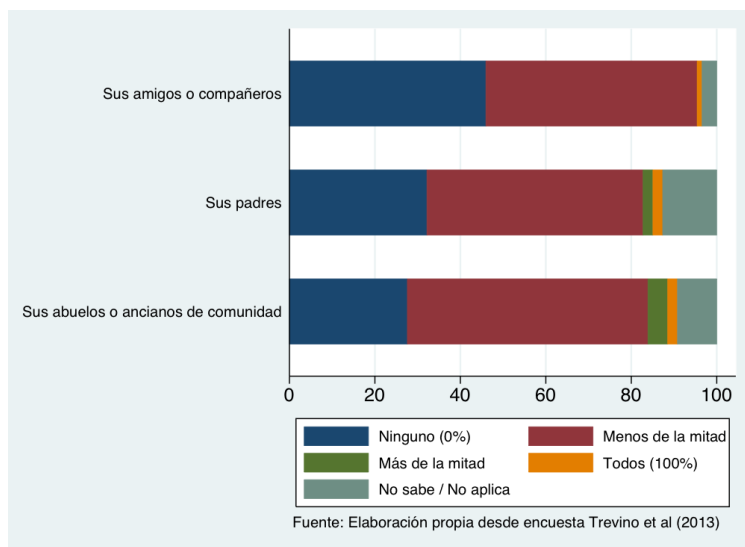
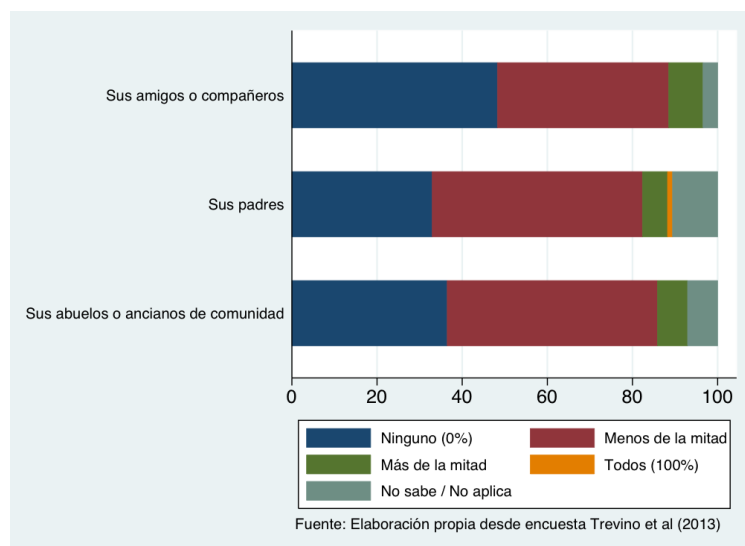


Gráfico A.24 Percepción del **Educador Tradicional** sobre de la competencia lingüística de los alumnos.

Respecto de la lengua indígena, Ud. diría que los alumnos (indígenas y no indígenas) del establecimiento usa la lengua indígena con:



ANEXO 1: TABLAS CONTEXTO NACIONAL

Tabla A.1 Estadísticas descriptivas variables seleccionadas desde prueba SIMCE 2008-2011, alumnos cuyas madres declaran pertenecer a alguna etnia originaria.

	2008	2009	2010	2011	2012
SIMCE Lenguaje (puntaje estandarizado)	-0.10 (0.96)	-0.08 (0.97)	-0.06 (0.97)	-0.08 (0.99)	-0.07 (0.98)
SIMCE Matemática (puntaje estandarizado)	-0.13 (0.96)	-0.13 (0.95)	-0.10 (0.96)	-0.09 (0.96)	-0.07 (0.96)
Variables Individuales y Hogar					
Sexo (1 mujer; 0 hombre)	0.50 (0.50)	0.51 (0.50)	0.50 (0.50)	0.50 (0.50)	0.51 (0.50)
Numero de libros (<10)	0.53 (0.50)	0.50 (0.50)	0.45 (0.50)	0.45 (0.50)	0.43 (0.50)
Numero de libros (entre 11 y 50)	0.37 (0.48)	0.39 (0.49)	0.42 (0.49)	0.42 (0.49)	0.44 (0.50)
Numero de libros (<50)	0.10 (0.29)	0.11 (0.31)	0.13 (0.33)	0.13 (0.34)	0.13 (0.33)
Ingreso per cápita (Media 0; Desv 1)	-0.34 (0.58)	-0.33 (0.61)	-0.31 (0.64)	-0.30 (0.69)	-0.30 (0.63)
Educación padre (años)	10.07 (3.51)	10.33 (3.56)	10.46 (3.50)	10.50 (3.52)	10.54 (3.48)
Educación madre (años)	10.04 (3.54)	10.29 (3.58)	10.45 (3.49)	10.53 (3.53)	10.60 (3.48)
Variables del Colegio					
colegio Municipal	0.52 (0.50)	0.47 (0.50)	0.46 (0.50)	0.46 (0.50)	0.46 (0.50)
colegio Particular Subvencionado	0.47 (0.50)	0.52 (0.50)	0.53 (0.50)	0.53 (0.50)	0.53 (0.50)
Particular Pagado	0.01 (0.09)	0.01 (0.09)	0.01 (0.09)	0.01 (0.11)	0.01 (0.10)
Ruralidad (1 rural; 0 no)	0.09 (0.29)	0.08 (0.28)	0.07 (0.26)	0.09 (0.28)	0.10 (0.30)
Media educación de la madre	10.49 (1.89)	10.81 (1.79)	10.90 (1.84)	10.99 (1.84)	10.99 (1.86)
Tamaño de la Clase	29.29 (7.88)	27.88 (7.97)	28.20 (7.70)	27.50 (7.56)	27.75 (7.31)
Porcentaje población indígena del colegio**	0.21 (0.18)	0.21 (0.17)	0.21 (0.17)	0.21 (0.17)	0.22 (0.17)
Número de Observaciones	14005	12566	14317	13244	13587

Nota: Elaboración propia en base a resultados de la prueba SIMCE

††Estos corresponden al porcentaje de alumnos cuya madre declaró pertenecer a alguna etnia reconocida por el Estado chileno.

Tabla A.2 Estadísticas descriptivas variables seleccionadas desde prueba SIMCE 2008-2012, alumnos cuyas madres NO declaran pertenecer a alguna etnia originaria.

	2008	2009	2010	2011	2012
SIMCE Lenguaje (ptaje estandarizado)	0.08 (1.00)	0.09 (1.00)	0.09 (0.99)	0.08 (0.99)	0.10 (0.99)
SIMCE Matemática (ptaje estandarizado)	0.10 (1.00)	0.11 (0.99)	0.11 (0.99)	0.10 (0.99)	0.12 (0.98)
Variables Individuales y Hogar					
Sexo (1 mujer; 0 hombre)	0.50 (0.50)	0.50 (0.50)	0.50 (0.50)	0.50 (0.50)	0.50 (0.50)
Numero de libros (<10)	0.38 (0.49)	0.34 (0.47)	0.31 (0.46)	0.31 (0.46)	0.30 (0.46)
Numero de libros (entre 11 y 50)	0.42 (0.49)	0.45 (0.50)	0.46 (0.50)	0.46 (0.50)	0.46 (0.50)
Numero de libros (<50)	0.19 (0.39)	0.21 (0.41)	0.23 (0.42)	0.23 (0.42)	0.23 (0.42)
Ingreso per cápita (Media 0; Desv 1)	0.06 (1.05)	0.07 (1.05)	0.08 (1.06)	0.06 (1.04)	0.08 (1.06)
Educación padre (años)	11.83 (3.69)	12.11 (3.66)	12.19 (3.63)	12.24 (3.63)	12.24 (3.62)
Educación madre (años)	11.78 (3.52)	12.07 (3.50)	12.15 (3.46)	12.24 (3.46)	12.27 (3.47)
Variables del Colegio					
colegio Municipal	0.41 (0.49)	0.37 (0.48)	0.36 (0.48)	0.34 (0.48)	0.34 (0.48)
colegio Particular Subvencionado	0.51 (0.50)	0.55 (0.50)	0.55 (0.50)	0.56 (0.50)	0.57 (0.50)
Particular Pagado	0.08 (0.27)	0.09 (0.28)	0.09 (0.29)	0.09 (0.29)	0.09 (0.29)
Ruralidad (1 rural; 0 no)	0.06 (0.24)	0.06 (0.24)	0.06 (0.23)	0.05 (0.22)	0.06 (0.23)
Media educación de la madre	11.67 (2.32)	11.96 (2.27)	12.01 (2.30)	12.10 (2.28)	12.12 (2.29)
Tamaño de la Clase	30.03 (7.70)	28.86 (7.79)	28.97 (7.58)	28.42 (7.59)	28.37 (7.43)
Porcentaje población indígena del colegio††	0.07 (0.08)	0.07 (0.08)	0.08 (0.09)	0.07 (0.08)	0.08 (0.09)
Número de Observaciones	153208	141414	149088	144100	136314

Nota: Elaboración propia en base a resultados de la prueba SIMCE

††Estos corresponden al porcentaje de alumnos cuya madre declaró pertenecer a alguna etnia reconocida por el Estado chileno.

Tabla A.3 Evaluación de la brecha de Puntajes SIMCE, entre estudiantes Indígenas y No Indígenas

Año	Lenguaje	Matemática
2008	0.152*** (0.012)	0.231*** (0.013)
2009	0.159*** (0.014)	0.240*** (0.013)
2010	0.113*** (0.012)	0.206*** (0.013)
2011	0.131*** (0.013)	0.195*** (0.013)
2012	0.142*** (0.014)	0.188*** (0.013)

Nota: Con el fin de reducir los efectos aleatorios no sistemáticos (Kane&Staiger, 2002; Chay, McEwan y Urquiola, 2005) se utilizó solamente colegios con más de 15 alumnos con la prueba SIMCE rendida.

Tabla A.4 Resultados descomposición de Oaxaca para prueba SIMCE de Lenguaje

	Lenguaje				
	2008	2009	2010	2011	2012
<i>Variables del Hogar</i>					
Ingreso per cápita del hogar	0.036*** (0.008)	0.013** (0.006)	0.001 (0.006)	0.003 (0.005)	0.016*** (0.006)
Educación de la madre (años)	0.041*** (0.005)	0.039*** (0.005)	0.046*** (0.005)	0.059*** (0.005)	0.047*** (0.005)
<i>Variables del Colegio</i>					
Dependencia Municipal	0.004 (0.011)	0.022** (0.010)	0.010 (0.009)	0.023** (0.011)	0.034*** (0.011)
Dependencia Particular Subvencionado	0.001 (0.004)	-0.004 (0.003)	0.000 (0.002)	-0.005 (0.003)	-0.008** (0.004)
Media educación de la madres del colegio	0.110*** (0.011)	0.123*** (0.011)	0.102*** (0.010)	0.081*** (0.010)	0.073*** (0.009)
Tamaño sala de clases	0.003*** (0.001)	0.007*** (0.002)	0.003** (0.001)	0.003* (0.002)	0.004*** (0.001)
Tamaño nivel cuarto básico	0.000 (0.001)	0.001 (0.002)	0.002 (0.001)	0.002 (0.002)	0.001 (0.001)
Porcentaje de indígena en el colegio	-0.044*** (0.012)	-0.041*** (0.012)	-0.051*** (0.010)	-0.036*** (0.011)	-0.025** (0.013)
<i>Total Diferencia Explicada</i>	0.152*** (0.012)	0.159*** (0.014)	0.113*** (0.012)	0.131*** (0.013)	0.142*** (0.014)
<i>Total Diferencia No Explicada</i>	0.028*** (0.012)	0.006 (0.013)	0.032*** (0.012)	0.028** (0.013)	0.022* (0.013)
<i>Diferencia Total</i>	0.152*** (0.012)	0.159*** (0.014)	0.113*** (0.012)	0.131*** (0.013)	0.142*** (0.014)

Nota: Elaboración propia en base a resultados de la prueba SIMCE

Tabla A5: Resultados descomposición de Oaxaca para prueba SIMCE de Matemática

	Matemática				
	2008	2009	2010	2011	2012
<i>VARIABLES DEL HOGAR</i>					
Ingreso per cápita del hogar	0.050*** (0.008)	0.011* (0.006)	0.004 (0.006)	0.002 (0.005)	0.013** (0.006)
Educación de la madre (años)	0.052*** (0.005)	0.045*** (0.005)	0.054*** (0.005)	0.062*** (0.005)	0.049*** (0.005)
<i>VARIABLES DEL COLEGIO</i>					
Dependencia Municipal	0.011 (0.010)	0.028*** (0.010)	0.020** (0.010)	0.028** (0.011)	0.027*** (0.011)
Dependencia Particular Subvencionado	-0.002 (0.004)	-0.005* (0.003)	-0.002 (0.002)	-0.007* (0.004)	-0.007* (0.004)
Media educación de la madres del colegio	0.118*** (0.011)	0.135*** (0.011)	0.124*** (0.010)	0.101*** (0.010)	0.092*** (0.010)
Tamaño sala de clases	0.005*** (0.002)	0.007*** (0.002)	0.002* (0.002)	0.004* (0.002)	0.004*** (0.002)
Tamaño nivel cuarto básico	0.003 (0.002)	0.003* (0.002)	0.005** (0.002)	0.004* (0.002)	0.003* (0.002)
Porcentaje de indígena en el colegio	-0.025** (0.012)	-0.031*** (0.012)	-0.054*** (0.012)	-0.045*** (0.013)	-0.038*** (0.014)
<i>Total Diferencia Explicada</i>	0.213*** (0.013)	0.193*** (0.014)	0.154*** (0.014)	0.149*** (0.015)	0.144*** (0.015)
<i>Total Diferencia No Explicada</i>	0.018 (0.012)	0.047*** (0.013)	0.052*** (0.012)	0.047*** (0.013)	0.044*** (0.013)
<i>Diferencia Total</i>	0.231*** (0.013)	0.240*** (0.013)	0.206*** (0.013)	0.195*** (0.013)	0.188*** (0.013)

Nota: Elaboración propia en base a resultados de la prueba SIMCE

Tabla A.4 Distribución de escuelas por región y según línea del PEIB.

Región	Línea del PEIB				Total
	Interculturalidad	Revitalización	SLI	Bilingüismo	
Región de La Araucanía	6	0	212	2	220
Región del Biobío	4	0	55	0	59
Región de Los Lagos	1	0	50	0	51
Región de Los Ríos	2	0	35	0	37
Región de Magallanes	1	11	1	0	13
Región Metropolitana	27	0	0	0	27
Total	41	11	353	2	407

Nota: En este cuadro solo se consideró las escuelas Mapuche.

Elaboración propia en base al Registro de escuelas PEIB de MINEDUC 2013

Tabla A.5 Estadísticas descriptivas variables seleccionadas desde prueba SIMCE 2008-2011, alumnos de establecimientos que han implementado el Sector de Lengua Indígena.

	2008	2009	2010	2012	2011
SIMCE Lenguaje (ptaje estandarizado)	-0.23 (0.95)	-0.25 (0.97)	-0.22 (0.99)	-0.15 (0.98)	-0.24 (1.01)
SIMCE Matemática (ptaje estandarizado)	-0.34 (0.95)	-0.39 (0.96)	-0.33 (0.98)	-0.21 (0.94)	-0.36 (1.01)
Variables Individuales y Hogar					
Sexo (1 mujer; 0 hombre)	0.48 (0.50)	0.49 (0.50)	0.49 (0.50)	0.49 (0.50)	0.47 (0.50)
Numero de libros (<10)	0.63 (0.48)	0.59 (0.49)	0.55 (0.50)	0.55 (0.50)	0.56 (0.50)
Numero de libros (entre 11 y 50)	0.31 (0.46)	0.34 (0.47)	0.37 (0.48)	0.36 (0.48)	0.36 (0.48)
Numero de libros (<50)	0.07 (0.25)	0.07 (0.26)	0.09 (0.28)	0.09 (0.28)	0.08 (0.27)
Ingreso per cápita ((Media 0; Desv 1)	4.07 (4.63)	5.94 (8.19)	6.29 (7.81)	8.44 (12.80)	9.51 (12.33)
Educación padre (años)	9.19 (3.49)	9.47 (3.62)	9.46 (3.52)	9.49 (3.48)	9.53 (3.48)
Educación madre (años)	9.07 (3.55)	9.46 (3.58)	9.44 (3.47)	9.56 (3.51)	9.53 (3.51)
Variables del Colegio					
colegio Municipal	0.76 (0.43)	0.75 (0.43)	0.74 (0.44)	0.75 (0.43)	0.74 (0.44)
colegio Particular Subvencionado	0.24 (0.43)	0.25 (0.43)	0.26 (0.44)	0.25 (0.43)	0.26 (0.44)
Particular Pagado	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
Ruralidad (1 rural; 0 no)	0.40 (0.49)	0.40 (0.49)	0.40 (0.49)	0.44 (0.50)	0.47 (0.50)
Media educación de la madre	9.07 (1.89)	9.46 (1.77)	9.44 (1.87)	9.56 (1.89)	9.53 (1.86)
Tamaño de la Clase	21.10 (10.73)	18.99 (10.27)	19.71 (10.37)	19.03 (10.45)	25.96 (14.00)
Porcentaje población indígena del colegio††	0.42 (0.31)	0.42 (0.31)	0.42 (0.31)	0.43 (0.31)	0.45 (0.31)
Número de colegios con SIMCE rendido	375	377	404	405	414

Nota: Elaboración propia en base a resultados de la prueba SIMCE

††Estos corresponden al porcentaje de alumnos cuya madre declaró pertenecer al pueblo Mapuche.

Tabla A.6 Distribución de educadores tradicionales por región y pueblo originario.

Región	Pueblo Originario					Total
	Aymara	Diaguita	Lickan Antai	Mapuche	Quechua	
I	11	0	0	0	2	13
II	1	0	11	0	2	14
IV	1	1	0	1	0	3
IX	0	0	0	136	0	136
V	1	0	0	9	0	10
VIII	0	0	0	43	0	43
X	0	0	0	40	0	40
XII	0	0	0	1	0	1
XIII	2	0	0	17	0	19
XIV	1	0	0	28	0	29
XV	15	0	0	0	0	15
Total	32	1	11	275	4	323

Fuente: Elaboración propia desde base registro Educadores Tradicionales MINEDUC 2013

Tabla A.7 Presencia de actividades interculturales en el establecimiento previamente a la implementación del SLI (Directores)

¿Se realizaron iniciativas interculturales en el establecimiento antes de la implementación del SLI?		%
	Si	94.25
	No	5.72
	Total	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.8 Orientación y elaboración del PEI (directores).

En relación al PEI de su establecimiento, Ud. podría señalar que:

		%
c. El establecimiento contrató apoyo de expertos para la elaboración del PEI para promover la valoración de la diversidad cultural	Si	25.29
	No	74.71
d. El sostenedor ha jugado un rol importante en la elaboración del PEI para promover la valoración de la diversidad cultural.	Si	58.62
	No	41.38
e. Los profesores han participado en la elaboración del PEI para promover la valoración de la diversidad cultural	Si	50.57
	No	49.43

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.9 Utilidad de Material Pedagógico en la implementación del SLI.

Ud. considera que los materiales con que cuenta para realizar las clases del SLI.

		ET %	PM%
a. Son útiles para que los alumnos aprendan	Mucho	72,41	63,22
	Poco	25,29	33,33
	Nada	0	1,15
	No Aplica	2,30	2,3
	Total	100	100
b. Hacen uso adecuado de la lengua indígena local	Mucho	42,53	44,83
	Poco	49,43	45,98
	Nada	6,9	4,6
	No Aplica	1,15	4,6
	Total	100	100
c. Son suficientes para la cantidad de alumnos de la escuela que participan en las clases de lengua indígena	Mucho	35,63	29,89
	Poco	55,17	62,07
	Nada	6,9	3,45
	No Aplica	2,3	4,6
	Total	100	100
d. Son útiles para desarrollar actividades de lengua indígena	Mucho	72,41	65,52
	Poco	26,44	28,74
	No Aplica	1,15	5,75
	Total	100	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.10 Escolaridad de los Educadores Tradicionales y los Profesores Mentores (mapuche) en contexto de la implementación del SLI.

Por favor indique su nivel de escolaridad. Señale sólo el último nivel educacional que alcanzó:

		ET %	PM %
Por favor indique su nivel de escolaridad. Señale sólo el último nivel educacional que alcanzó	Enseñanza Básica Incompleta	18.31	0
	Enseñanza Básica Completa	25.28	0
	Enseñanza Media o Técnica Incompleta	13.79	0
	Enseñanza Media o Técnica Completa	29.88	0
	Enseñanza Superior Incompleta	3.44	3.44
	Enseñanza Superior Completa	5.74	68.96
	Diplomado y/o Postítulo	0	26.43
	Magíster - Doctorado	0	1.14
	Otro	3.44	
Total		100	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.11 Percepción de autoeficacia de los ET y PM que implementan el SLI mapuzungun.

En términos generales, ¿Qué tan preparado se siente para hacer las clases de Lengua Indígena?

	ET %	PM %
Muy preparado	58,6	32,2
Poco preparado	41,4	58,6
Nada preparado	0	9,2

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.12 Consulta a comunidades indígenas sobre actividades del establecimiento que implementan el SLI en zona mapuche.

Y ahora pensando solo en la comunidad indígena, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?:

		Directores	%
En el establecimiento se consulta la opinión de los miembros de las comunidades indígenas sobre la escuela	En Desacuerdo	9	10,34
	De Acuerdo	61	70,11
	Muy de Acuerdo	17	19,54
	Total	87	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.13 Espacios de opinión a las comunidades indígenas sobre actividades del establecimiento que implementan el SLI en zona mapuche

		Directores %
En el establecimiento se dan espacios para que las comunidades indígenas expresen su opinión sobre la escuela y sus actividades relacionadas.	En Desacuerdo	8,05
	De Acuerdo	66,67
	Muy de Acuerdo	25,29
	Total	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.14 Participación de comunidades indígenas para organizar actividades de establecimientos que implementan el SLI en zona mapuche.

Y ahora pensando solo en la comunidad indígena, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?:

		Directores %
En el establecimiento, se recurre a la comunidad indígena local para organizar encuentros deportivos, fiestas y ceremonias.	Muy en Desacuerdo	2,3
	En Desacuerdo	22,99
	De Acuerdo	51,72
	Muy de Acuerdo	22,99
	Total	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.15 Acceso de las comunidades indígenas a recursos educativos de establecimientos que implementan el SLI en zona mapuche.

Y ahora pensando solo en la comunidad indígena, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?:

		Directores %
Los miembros de las organizaciones y comunidades indígenas de la localidad acceden a los recursos educativos del establecimiento	Muy en Desacuerdo	3,45
	En Desacuerdo	13,79
	De Acuerdo	62,07
	Muy de Acuerdo	20,69
	Total	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.16 Participación de las familias mapuche en actividades de aula de establecimientos que implementan el SLI.

Y ahora pensando solo en la comunidad indígena, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?:

		Directores %
Las familias de los alumnos indígenas participan en actividades de aula	Muy en Desacuerdo	4,6
	En Desacuerdo	26,44
	De Acuerdo	52,87
	Muy de Acuerdo	16,09
	Total	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.17 Oportunidades de los estudiantes de establecimientos que implementan el SLI mapuzungun para participar en actividades propias de su comunidades indígenas.

Y ahora pensando solo en la comunidad indígena, ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?:

		%
En el establecimiento, los estudiantes indígenas reciben oportunidades para apoyar a sus comunidades en actividades productivas y tradicionales	Muy en Desacuerdo	5,75
	En Desacuerdo	29,89
	De Acuerdo	57,47
	Muy de Acuerdo	6,9
	Total	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

Tabla A.18 Orgullo de los estudiantes por su identidad indígena

		Directores %
Por favor, califique las siguientes afirmaciones: Los alumnos indígenas demuestran estar orgullosos de su identidad	En Desacuerdo	12.64
	De Acuerdo	56.32
	Muy de Acuerdo	31.03
	Total	100

Fuente: Elaboración propia desde encuesta Treviño et al (2013)

ANEXO 2: PROTOCOLO DE ENTREVISTA A EXPERTOS

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUGUN

Protocolo de entrevista a expertos

Identificación de dimensiones

- Indicar sobre qué dimensión(es) se entrevistará al experto:

III. Currículum SLI	IV. Competencias Interculturales	V. Actitud hacia lengua y SLI	VI. Competencias Lingüísticas
------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

- La entrevista constará de los temas I, II y VII para todos los entrevistados, agregándose las preguntas de las dimensiones indicadas.

Presentación

- Agradezco su tiempo y disposición
- Como Ud. sabe, soy (somos) parte del equipo de la Universidad de Chile que está investigando sobre las competencias y percepciones de los educadores tradicionales en el marco de la implementación del SLI.
- Estaremos realizando esta investigación durante el año 2013 gracias a Fondos de Investigación del MINEDUC (FONIDE).
- Actualmente nos encontramos realizando consultas a investigadores y especialistas en la temática señalada, con el fin de poder comprender de mejor forma las múltiples aristas que tiene la inclusión de los educadores tradicionales en las escuelas.
- Esta actividad consiste en una entrevista sobre sus apreciaciones al respecto. Por lo tanto, queremos ser enfáticos en que:
 - Las respuestas que Ud. nos entregue serán una referencia para nuestro trabajo, no la investigación propiamente tal.
 - Sus opiniones y la información que nos entregue serán de carácter confidencial para ser utilizadas en el marco de esta investigación.
 - Grabaremos la conversación para fines exclusivamente del estudio, esto es, para poder transcribir y no perder sus opiniones que son muy valiosas para este estudio, por lo que no serán individualizadas las opiniones.
- ¿Tiene alguna duda o comentario?
- Muy bien, empecemos

Pauta de entrevista

Categoría	Preguntas	Foco	Dimensión	Tiempo
I. Introducción	<p>1. ¿Cuál es su cargo actualmente y en qué consiste? ¿Hace cuánto lo ejerce?(Entendiendo que ya sabemos donde trabaja. En caso contrario, comenzar preguntado por dónde trabaja actualmente)</p> <p>2. ¿Cuál es su experiencia en el área de investigación o trabajo sobre lengua indígena/ EIB/ trabajo con ET/ otros relacionados?</p> <p>3. ¿Hay otros proyectos o estudios en que haya trabajado acerca de la temática?</p>	<p>Generar confianza/ conocimiento general del entrevistado (si ya se conocen estos datos, no es necesario indagar en profundidad, pero sirve empezar la conversación).</p>	-	5 - 10 min
II. Incorporación de ET en la escuela	<p>4. Es sabido que la inclusión de “asesores culturales”, sobre todo dentro de instituciones relacionadas con el Estado, es una estrategia de integración de los pueblos originarios que lleva algunas décadas llevándose a cabo, según su opinión: ¿Cómo se ha desarrollado la incorporación de este actor en estas instituciones?(brevemente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Específicamente en educación y los establecimientos educacionales <p>5. ¿Cuáles piensa Ud. Que son los puntos críticos para una incorporación positiva de los ET en las escuelas y que hoy se observan más débiles? Indagar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación con docentes /directivos • Capacitaciones / dominio pedagógico • Interlocutor / relación con la comunidad • Manejo lingüístico / de la cultura <p>5a. ¿En cuál de estos puntos críticos habría que indagar con mayor profundidad? ¿Por qué?</p>	<p>Conocer impresión sobre incorporación de los ET en la escuela y el aparato escolar.</p> <p>Se busca que indique cuáles son los aspectos más relevantes de esta inclusión.</p>	Condiciones de implementación	15min

<p>III. Currículum SLI</p>	<p>Pensando en el SLI y cómo se diseñó,</p> <p>6. ¿Cómo se estructura el plan y programa del SLI mapuzungun?</p> <p>7. ¿Por qué se incluyen los contenidos culturales mapuche de esa forma? Indagar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se incluyen en base a una secuencia? • ¿Complejidad de contenidos? • Otros <p>8. ¿Cuál es el propósito del currículum del SLI?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se espera de un estudiante luego de 8 años de SLI? <p>9. ¿Qué tipo de educadores necesitan para llevar a cabo esta implementación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habilidades “profesionales” requeriría implementar el SLI • Idealmente, qué profesional docente se requiere para implementar este sector curricular 	<p>Se busca conocer cuáles son los objetivos que persigue el SLI en relación a los estudiantes y que requerimientos “profesionales” que necesita para concretarse</p>	<p>Condiciones de implementación</p>	<p>10 min</p>
<p>IV. Competencias Interculturales del ET</p>	<p>10. Ahora pensando en los ET y los atributos pedagógicos esperables en relación al SLI, ¿qué competencias y/o habilidades pedagógicas deberían tener los ET? Indagar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de grupo • Motivación de los estudiantes • Didáctica del lenguaje • Planificación / evaluación • Otras <p>9. ¿Qué competencias y/o habilidades interculturales debería tener un ET para implementar el SLI? / ¿Cuáles son las competencias interculturales que debería tener un ET?(dejar que responda tal como entiende este concepto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo con cultura occidental 	<p>Se busca que el investigador defina competencias intercultural y pedagógica, además de que indiquen qué aspectos de estos serían deseables que los ET tuviesen en su práctica docente.</p>	<p>Competencia intercultural / pedagógica</p>	<p>10 min</p>

- Contextualización de la realidad del pueblo mapuche a la realidad chilena /globalización
- Promover valores de integración sin dejar de ser crítico con la realidad imperante
- Otros

10. Pensando en este último tema, **¿qué aspectos deberíamos observar con mayor detención en relación a las competencias interculturales? ¿Por qué?**

V. Actitud hacia la lengua y SLI

11. Según los últimos estudios sobre la vitalidad lingüística del mapuzugun en el país (Gundermann), se observa una pronunciada disminución de hablantes de mapuzugun y pocos focos de vitalidad,
¿Por qué cree Ud. que está ocurriendo este fenómeno? (No extenderse mucho al respecto)

Indagar en las posibles actitudes respecto a la lengua y SLI (ampliar la dicotomía buena/mala; positiva/negativa)

Actitud hacia la lengua y SLI

10 min

12. **¿Cuál cree Ud. Que es la actitud general del pueblo mapuche frente a esta situación?**

13. **¿Qué aspectos de las actitudes de los ET nos recomendaría que observáramos? ¿Por qué?**

VI. Competencias lingüísticas

14. **¿Qué competencias y/o habilidades lingüísticas deberían tener los ET?** Indagar en:

- Oralidad
- Canto
- Escritura
- Protocolo de saludos/despida; tradiciones
- Otros

Definir qué aspectos consideran los expertos que deben tener los ET sobre competencias lingüísticas.

Competencia lingüística

10 min

Recomendaciones de cómo abordar las competencias lingüísticas mediante el uso de encuesta

14.a **¿Cómo podríamos indagar en las competencias lingüísticas declaradas?**

14.b **¿Cómo indagar en las competencias lingüísticas efectivas?/ considerando que nuestro proyecto aplicará un**

cuestionario, **¿Cómo nos recomendaría Ud. Indagar en las competencias lingüísticas?**

15. **¿Qué aspectos deberíamos observar con mayor detención en relación a las competencias lingüísticas de los ET? ¿Por qué?**

VII.
Implementación
SLI

16. Como Ud. sabe, el SLI se está implementando desde el año 2010,
¿Cómo le ha parecido su implementación?
(Fortalezas/debilidades de la implementación)

Complementar las observaciones acerca del SLI que el experto pueda haber mencionado anteriormente sin tanta profundidad. Este ítem es descartable en caso que los anteriores sean muy largos.

Condiciones de implementación

5 – 10
min

17. Es en el marco del SLI que se aprecian crecientes necesidades de ET y profesores mentores, sobre todo, con competencias y habilidades para desarrollar de buena forma este sector curricular. Pensando en esto,
¿Cómo ha visto la inclusión del ET y profesor mentor en el SLI? (Se puede agregar a la pregunta 4/5)

18. Parafinalizar nos gustaría preguntarle, en caso de que Ud. Fuera una autoridad, **¿Qué recomendación de política educativa haría Ud. para seguir mejorando en la implementación del SLI?**

ANEXO 3: GUÍA DE VARIABLES DE LA ENCUESTA (OPERACIONALIZACIÓN)

Eje temático	Dimensión	Subdimensión	Variable	Ítem	Categoría
Datos sociodemográficos			Sexo	Indique su género	{1. Masculino; 2. Femenino}
Datos sociodemográficos			Edad	Indique su edad	{Años}
Datos sociodemográficos			Localidad de nacimiento	¿Dónde nació usted?	Localidad/Comuna/Región
Datos sociodemográficos			Comunidad indígena	¿De qué comunidad viene?	
Datos sociodemográficos			Nombre de la escuela en la que trabaja	¿En qué escuela(s) trabaja como educador(a) tradicional por más horas ?	Nombre/Comuna
Datos sociodemográficos			Lugar de residencia	¿Dónde vive usted actualmente?	Nombre/Comuna
Datos sociodemográficos			Rol comunitario de ET	Además de ser educador tradicional, ¿es usted alguna autoridad tradicional en su comunidad?	
Datos sociodemográficos			Otras actividades económicas ET	Además de ser educador(a), ¿tiene alguna otra profesión u oficio? ¿Cuál?	
Datos sociodemográficos			Religiosidad	¿En qué newen/fejentun o religión cree? 1 Newen Mapuche 2 Católica 3 Evangélica 4 Otra ¿cuál? _____	
Datos sociodemográficos			Participación en ceremonias tradicionales	¿Ha participado usted o algún miembro de su familia en algunas de las siguientes ceremonias en los últimos 2 años? 1 Wiñol/We tripantü 2 Nguillatun 3 Machitun	

4 Otra ¿cuál? _____

Datos sociodemográficos		N° de personas que conforman el hogar	¿Cuántas personas, de todas las edades, viven en su hogar?		
Datos sociodemográficos		Ingreso mensual del hogar	El ingreso promedio mensual de su hogar es (de todos los miembros, incluyendo pensiones): 1 Menos de \$100 mil 2 Entre \$100.001 mil y \$300 mil 3 Entre \$300.001 mil y \$500 mil 4 Entre \$500.001 mil y \$700 mil 5 Más de \$700.001		
Datos sociodemográficos		Estrategia de focalización de SLI	En la escuela donde usted trabaja más horas , ¿cuál es la estrategia de apoyo focalizado en la implementación del Sector de Lengua Indígena Mapuzugun? 1 Taller Interculturalidad 2 Revitalización 3 Sector Lengua Indígena 4 Bilingüismo		
Competencia Intercultural	Cognitiva	Conocimiento de la cultura indígena (en contexto de diversidad y actualización)	Relación del hombre con la naturaleza	En relación a la CULTURA MAPUCHE , ¿cuán preparado se siente sobre los siguientes temas? a. La relación entre el ser humano y la naturaleza para los mapuche	{1. Nada preparado; 2. Poco preparado; 3. Algo preparado; 4. Muy preparado}
Competencia Intercultural	Cognitiva	Conocimiento de la cultura indígena (en contexto de diversidad y actualización)	Cosmovisión mapuche	En relación a la CULTURA MAPUCHE , ¿cuán preparado se siente sobre los siguientes temas? b. La cosmovisión mapuche	{1. Nada preparado; 2. Poco preparado; 3. Algo preparado; 4. Muy preparado}

Competencia Intercultural	Cognitiva	Conocimiento de la cultura indígena (en contexto de diversidad y actualización)	Identidad y pertenencia (Küpan y Tuwün)	En relación a la CULTURA MAPUCHE , ¿cuán preparado se siente sobre los siguientes temas? c. La identidad individual y social para los mapuche	{1. Nada preparado; 2. Poco preparado; 3. Algo preparado; 4. Muy preparado}
Competencia Intercultural	Cognitiva	Conocimiento de la cultura indígena (en contexto de diversidad y actualización)	Formación valórica	En relación a la CULTURA MAPUCHE , ¿cuán preparado se siente sobre los siguientes temas? d. La formación valórica de los mapuche	{1. Nada preparado; 2. Poco preparado; 3. Algo preparado; 4. Muy preparado}
Competencia Intercultural	Cognitiva	Conocimiento de la cultura indígena (en contexto de diversidad y actualización)	Conocimiento de la pedagogía mapuche	En relación a la CULTURA MAPUCHE , ¿cuán preparado se siente sobre los siguientes temas? e. Formas propias de enseñar y aprender el mapuche kimün	{1. Nada preparado; 2. Poco preparado; 3. Algo preparado; 4. Muy preparado}
Competencia Intercultural	Cognitiva	Entendimiento del contexto multicultural	Entendimiento de la diversidad cultural/ permeabilidad de la cultura	En relación con las siguientes afirmaciones sobre CULTURA Y LA EDUCACIÓN , indique su grado de acuerdo o desacuerdo: a. En la cultura chilena, hay cosas que son rescatables por el pueblo mapuche	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Cognitiva	Conocimiento de principios educativos	Posibilidad de combinar elementos culturales diferentes en la educación de niños mapuche	En relación con las siguientes afirmaciones sobre CULTURA Y LA EDUCACIÓN , indique su grado de acuerdo o desacuerdo: b. Al enseñar mapuzugun, incorporo conocimientos y metodologías no mapuches junto con las metodologías tradicionales	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Cognitiva	Conocimiento de principios educativos	Posibilidad de combinar elementos culturales diferentes en la educación de niños mapuche	En relación con las siguientes afirmaciones sobre CULTURA Y LA EDUCACIÓN , indique su grado de acuerdo o desacuerdo: c. Una educación para los mapuche debe incluir elementos de la educación chilena	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}

Competencia Intercultural	Cognitiva	Conocimiento de principios educativos	Posibilidad de combinar elementos culturales diferentes en la educación de niños mapuche	En relación con las siguientes afirmaciones sobre CULTURA Y LA EDUCACIÓN, indique su grado de acuerdo o desacuerdo: d. Incorporo saberes no tradicionales a la enseñanza del mapuzugun	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Cognitiva	Entendimiento del contexto multicultural	Comprensión y tolerancia a la permeabilidad cultural	En relación con las siguientes afirmaciones sobre CULTURA Y LA EDUCACIÓN, indique su grado de acuerdo o desacuerdo: e. Lamentablemente, las cosas buenas de nuestro pueblo se contaminan con la cultura chilena	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Cognitiva	Entendimiento del contexto multicultural	Situación cultural mapuche y del país	En relación con las siguientes afirmaciones sobre CULTURA Y LA EDUCACIÓN, indique su grado de acuerdo o desacuerdo: f. Es lamentable que algunos creen que la cultura mapuche ha cambiado. Yo creo que seguimos igual que nuestros ancestros	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Afectiva	Capacidad de desenvolverse en diferentes culturas	Capacidad de ser intermediario entre culturas	¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre su labor como educador(a)? a. Me siento capaz de abordar de buena forma los malos entendidos y situaciones conflictivas relacionados con la cultura	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Afectiva	Capacidad de integrarse al medio escolar	Claridad de la posición del ET en la escuela	¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre su labor como educador(a)? b. Siento que todos en la escuela tienen claro cuál es mi rol	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Afectiva	Capacidad de integrarse al medio escolar	Relación con otros docentes	¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre su labor como educador(a)? c. En condiciones adecuadas, soy capaz de relacionarme de igual a igual con el resto de los profesores de la	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}

escuela					
Competencia Intercultural	Afectiva	Capacidad de integrarse al medio escolar	Respeto de los estudiantes	¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre su labor como educador(a)? d. En condiciones adecuadas, siento que los estudiantes me respetan como a un profesor más de la escuela	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Afectiva	Capacidad de desenvolverse en diferentes culturas	Capacidad de ser intermediario entre culturas	¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre su labor como educador(a)? e. Dentro de la escuela, estoy solamente para enseñar mapuzugun a los niños mapuche	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Afectiva	Capacidad de autocontrol	Ser capaz de autocontrolarse cuando hay situaciones de discriminación o intolerancia	¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre su labor como educador(a)? f. Cuando veo situaciones de discriminación con mi pueblo, me veo en la obligación de intervenir y poner a la persona en su lugar	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Intercultural	Afectiva	Manejo de situaciones conflictivas	Habilidad para manejar situaciones conflictivas respecto a la discriminación o intolerancia	Frente a situaciones de intolerancia con la cultura mapuche en la escuela, ¿cuál sería su actitud más frecuente?: a. Sentirme dolido y no intervenir b. Intervenir y tratar de que las partes se comprendan c. Enojarme y recriminar al autor directamente d. Informar a la autoridad del establecimiento sobre la situación sin intervenir directamente	{1. Sí; 2. No}

Competencia Intercultural	Conductual	Percepción de autoeficacia	Autopercepción sobre competencias en la cultura indígena	<p>Al hacer clases, ¿cuán seguro(a) se siente de sus conocimientos sobre?</p> <p>a. La cultura mapuche</p> <p>b. Mapuzugun</p> <p>c. El castellano</p> <p>d. Estrategias pedagógicas mapuche</p> <p>e. Estrategias pedagógicas no indígena</p> <p>f. Manejo de aula</p> <p>g. Relación con niños y jóvenes</p> <p>h. Evaluaciones</p> <p>i. Relaciones con los demás profesores</p> <p>j. Uso de recursos pedagógicos</p> <p>k. Uso de la tecnología (data show, computador)</p>	{1. Muy inseguro; 2. Inseguro; 3. Seguro; 4. Muy seguro}
Competencia Intercultural	Conductual	Actitudes ante la diversidad	Actitud empática / tolerancia activa	<p>Cuando un alumno en clases manifiesta una actitud inadecuada o discriminatoria, lo primero que usted haría es:</p> <p>a. No intervenir para no producir mayor conflicto</p> <p>b. Intentar comunicarme con él (ella) pero terminaría retándolo(a)</p> <p>c. Trato de hacerlo reflexionar mediante preguntas al alumno o al grupo</p> <p>d. Trato de hacerlo reflexionar mediante preguntas al alumno o al grupo</p> <p>e. Otra ¿cual? _____</p>	

Competencia Intercultural	Conductual	Actitudes ante la diversidad	Actitud de trabajo en equipo y apoyo para ejercer su función docente	Para resolver los obstáculos que se le presentan como educador(a), en primera instancia acude a: a. Profesor mentor b. Director(a) o directivos del establecimiento c. Comunidad indígena d. MINEDUC e. Sostenedor f. Apoderados g. Otros ¿cuál?_____	
Competencia Lingüística	Dimensión cognitiva	Dominio Oral	Producción oral	Cuando usted habla Mapuzugun , es capaz de: a. utilizar solo palabras conocidas y frases muy sencillas b. Describir sus experiencias cotidianas y contar sus pewma y rakiduum c. Expresarse con fluidez, seguridad y sin mayor esfuerzo en conversaciones y discursos	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Lingüística	Dimensión cognitiva	Dominio Escrita	Producción escrita	Cuando usted escribe Mapuzugun , es capaz de: a. Escribir palabras conocidas y frases muy sencillas b. Escribir textos breves (por ejemplo: formularios, konew, piam) c. Escribir textos extensos acerca de diversos temas (por ejemplo: nüttram, poesía)	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Lingüística	Dimensión cognitiva	Comprensión	Comprensión oral	Cuando usted escucha Mapuzugun, es capaz de: a. Comprender todo sin dificultad, pudiendo entender también a hermanos de otras zonas b. Comprender un discurso o una conversación, siempre que se trate de temas que me son familiares c. Comprender frases muy básicas	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}

				que se refieren a mi vida cotidiana, cuando se me habla despacio y con claridad	
Competencia Lingüística	Dimensión cognitiva	Comprensión	Comprensión escrita	<p>Cuando usted lee mapuzugun, es capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer palabras conocidas y frases muy sencillas 2. Entender textos breves (por ejemplo: formularios, konew, piam) 3. Comprender textos extensos acerca de diversos temas (por ejemplo: nüttram, poesía) 	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de adquisición	Contexto de adquisición de la lengua materna	<p>¿Cuál fue la primera lengua que aprendió de niño?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Mapuzugun 2 Castellano 3 Mapuzugun y castellano al mismo tiempo 	
Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de adquisición	Agente de aprendizaje del mapuzugun	<p>¿Con quién, principalmente, aprendió mapuzugun?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Madre 2 Padre 3 Abuelas(os) 4 Escuela 5 otros ¿quién? _____ 	
Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de adquisición	Agente de aprendizaje del castellano	<p>¿Con quién, principalmente, aprendió castellano?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Madre 2 Padre 3 Abuelas(os) 4 Escuela 5 otros ¿quién? _____ 	
Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de adquisición	Edad de aprendizaje de la segunda lengua	¿A qué edad aprendió la segunda lengua?	{años}

Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto general de uso	ET como agente de transmisión de la lengua	¿Con quién habla mapuzugun fuera del espacio escolar? 1 Gente mayor 2 Adultos 3 Jóvenes 4 Niños 5 Otros ¿cuál?_____	
Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de general de uso	Instancias de uso del mapuzugun	¿Cuándo / Dónde utiliza el mapuzugun? a. Ceremonias tradicionales b. Iglesia c. Club deportivo o social d. Calle e. Servicio público f. Trámites	{1. Sí; 2. No; 3. No aplica}
Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de general de uso	Temas en los que se usa el mapuzugun	¿Sobre qué temas habla en mapuzugun? a. Política indígena b. Cultura y espiritualidad c. Asuntos de la comunidad u organización d. Asuntos familiares e. Géneros tradicionales (epew, nütram, konew, piam, ülkantun) f. Temas de entretención g. Asuntos escolares	{1. Sí; 2. No}
Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de uso en la escuela	Producción oral	Durante las clases, ¿en qué lengua realiza las siguiente acciones? a. Saludos b. Despedida c. Llamados de atención/órdenes d. Instrucciones de actividades e. Respuestas a las preguntas de los niños y niñas f. Aukantun y cantar ülkantun g. Explicación de contenidos h. Contar epew, nütram y konew i. Decir ngülam	{0. No hago esto; 1. Solo mapuzugun; 2. Generalmente mapuzugun; 3. Generalmente castellano; 4. Solo castellano}

Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de uso en la escuela	Tiempo de uso del mapuzugun	En una clase de lengua mapuche de 90 minutos, ¿cuánto se habla mapuzugun? 0. No hablo mapuzugun en clases 1. Una breve parte de la clase (entre 1 y 23 minutos) 2. Un segmento de la clase (entre 24 y 45 minutos) 3. La mayor parte de la clase (entre 46 y 89 minutos) 4. Toda la clase (90 minutos)	
Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de uso en la escuela	Producción escrita	Durante la clase, ¿en qué lengua escribe lo siguiente? a. Instrucciones (en la pizarra o guía de trabajo) b. Fecha c. Registro de actividades en el libro de clases d. Explicación de contenido y respuesta a las dudas de los niños y niñas	{0. No hago esto; 1. Solo mapuzugun; 2. Generalmente mapuzugun; 3. Generalmente castellano; 4. Solo castellano}
Competencia Lingüística	Dimensión social (ámbito de uso)	Contexto de uso en la escuela	Uso de grafemario	¿Qué grafemario usa para escribir en mapuzugun? 1. Rangileo 2. Unificado 3. Azumchefe 4. Otro ¿Cuál?	
Actitud hacia la lengua	Actitud lingüística	Dimensión afectiva	Valoración del uso del mapuzugun	En relación con las siguientes expresiones, indique en el casillero correspondiente su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una: a. El uso del mapuzugun en la escuela es importante para que esta lengua sea valorada en el país	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia la lengua	Actitud lingüística	Dimensión afectiva	Oficialización del mapuzugun	En relación con las siguientes expresiones, indique en el casillero correspondiente su grado de acuerdo o desacuerdo con cada	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}

				una: b. También debiera enseñarse otras asignaturas en mapuzugun (historia, matemática, química, etc.)	
Actitud hacia la lengua	Actitud lingüística	Dimensión conductual	Funcionalidad del mapuzugun en la cotidianidad	En relación con las siguientes expresiones, indique en el casillero correspondiente su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una: c. Cuando postulo a un trabajo, siempre pongo en mi currículum que sé hablar mapuzugun	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia la lengua	Actitud lingüística	Dimensión conductual	Situación del mapuzugun en el futuro	En relación con las siguientes expresiones, indique en el casillero correspondiente su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una: d. Para considerarse parte de la cultura mapuche es necesario hablar mapuzugun	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia la lengua	Actitud lingüística	Dimensión conductual	Situación del mapuzugun en el futuro	En relación con las siguientes expresiones, indique en el casillero correspondiente su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una: e. El castellano va a continuar siendo más importante que el mapuzugun	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia la lengua	Actitud lingüística	Dimensión conductual	Situación del mapuzugun en el futuro	En relación con las siguientes expresiones, indique en el casillero correspondiente su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una: f. Mis descendientes hablarán mapuzugun	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}

Actitud hacia la lengua	Actitud lingüística	Dimensión conductual	Razones o motivaciones para enseñar mapuzugun	<p>Enseño mapuzugun porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. quiero recuperar mi identidad b. quiero cooperar en la revitalización de la lengua c. Necesito el dinero d. me puede servir en el desarrollo de mi vida profesional e. forma parte de la identidad nacional chilena f. aumenta mis posibilidades laborales g. seré conocido por mi comunidad h. al recuperar mi lengua, recupero la autonomía política de mi pueblo i. quiero que mi lengua tenga la misma importancia que el castellano j. quiero que las nuevas generaciones aprendan la lengua k. quiero que la sociedad chilena conozca mi cultura y mi lengua l. es la opción laboral más accesible que tengo en la actualidad 	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia la lengua	Actitud lingüística	Dimensión cognitiva	Percepción hacia el mapuzugun	<p>En relación con las siguientes expresiones, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. El mapuzugun me parece una lengua difícil de aprender b. El mapuzugun es una lengua que debe referirse solo a los aspectos culturales del pueblo mapuche c. La creación de nuevas palabras en mapuzugun tiende a deformar la lengua mapuche d. El mapuzugun, en comparación con otras lenguas, es más tosco en su pronunciación e. Aprender el mapuzugun produce confusiones en el uso del castellano 	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}

Actitud hacia el SLI	Percepción de la comunidad sobre el SLI	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Es beneficiosa para la unidad del pueblo mapuche	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Impacto del SLI en la autoestima de los niños	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Fortalece la autoestima de los niños mapuche	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Cantidad de materiales para trabajar en el SLI	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Entrega poco material para la enseñanza del mapuzugun	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Tiempo asignado a la enseñanza del SLI	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Destina suficientes horas para la enseñanza del mapuzugun	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Percepción sobre cobertura de implementación del SLI	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Debiera implementarse en todos los colegios del país sin restricción alguna	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Impacto del SLI en revitalización lingüística del mapuzugun	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Contribuye a la valoración del mapuzugun en el país	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Impacto del SLI en diálogo intercultural	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Favorece el diálogo intercultural	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Impacto del SLI en el futuro laboral de los estudiantes	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Favorece la futura entrada de los niños en el mundo laboral	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Impacto del SLI en formación cívica	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Ayuda a la formación de mejores ciudadanos	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Impacto del SLI en formación profesional	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Favorece la formación de mejores profesionales	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Actitud hacia el SLI	Percepción sobre recursos electrónicos del SLI	La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun: Debiera tener más recursos electrónicos, como páginas web o juegos de computador	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}

Condiciones de implementación del SLI	Contexto sociolingüístico	Dominio de mapuzugun de actores de la escuela	En la escuela donde trabaja más horas, ¿cómo es el dominio del mapuzugun en las siguientes personas? a. Director b. Profesor mentor c. Otros profesores d. Paradocentes (auxiliares, inspectores, etc.) e. Padres y apoderados	{1. Nada; 2. Poco; 3. Algo; 4. Mucho}
Condiciones de implementación del SLI	Contexto sociolingüístico	Percepción de la Competencia lingüística alumnos	¿Cuál es el nivel de dominio del mapuzugun de sus estudiantes? a. Entienden b. Hablan c. Escriben	{1. Nada; 2. Poco; 3. Algo; 4. Mucho}
Condiciones de implementación del SLI	relación comunidad - escuela	Pertenencia del ET a la comunidad o comunidades aledañas	¿Es usted de la comunidad o de alguna comunidad cercana a la(s) escuela(s) en que hace clases?	{1, si; 2, no}
Condiciones de implementación del SLI	relación comunidad - escuela	Ubicación de la escuela en relación a comunidades indígenas	La escuela en que usted trabaja más horas como educador(a) está: 1. Al interior de una comunidad mapuche 2. Cercana a una(s) comunidad(es) mapuche 3. En un pueblo o ciudad (urbana) 4. Otro ¿cuál? _____	
Condiciones de implementación del SLI	relación comunidad - escuela	Participación en la elección del ET	Como educador(a) tradicional(a), fui escogido(a) por: a. Comunidad(es) / organización(es) mapuche b. La(s) escuela(s) en que trabajo	{1. Sí; 2. No}
Condiciones de implementación del SLI	relación comunidad - escuela	Participación comunitaria en el establecimiento	¿Cómo calificaría usted la participación de los padres/apoderados y de las organizaciones indígenas en la escuela? a. La organización indígena participa de las actividades de la escuela	{1. Nada; 2. Poco; 3. Algo; 4. Mucho}

Condiciones de implementación del SLI	relación comunidad - escuela	Promoción de la participación de la comunidad al establecimiento	¿Cómo calificaría usted la participación de los padres/apoderados y de las organizaciones indígenas en la escuela? b. La organización indígena invita a la escuela a participar de sus actividades	{1. Nada; 2. Poco; 3. Algo; 4. Mucho}
Condiciones de implementación del SLI	relación comunidad - escuela	Participación de apoderados indígenas en actividades del establecimiento	¿Cómo calificaría usted la participación de los padres/apoderados y de las organizaciones indígenas en la escuela? c. Las familias de los alumnos participan en actividades de aula	{1. Nada; 2. Poco; 3. Algo; 4. Mucho}
Condiciones de implementación del SLI	relación comunidad - escuela	Promoción de la participación del establecimiento	¿Cómo calificaría usted la participación de los padres/apoderados y de las organizaciones indígenas en la escuela? d. Los padres y apoderados, además de poder opinar, pueden tomar decisiones en la escuela	{1. Nada; 2. Poco; 3. Algo; 4. Mucho}
Condiciones de implementación del SLI	Relación ET - escuela	Apoyo al trabajo del ET	¿Cómo calificaría usted la participación de los padres/apoderados y de las organizaciones indígenas en la escuela? e. La participación de la comunidad educativa ayuda a mi trabajo como educador(a) tradicional	{1. Nada; 2. Poco; 3. Algo; 4. Mucho}
Condiciones de implementación del SLI	relación comunidad - escuela	Participación comunitaria en el establecimiento	En general, qué nota, de 1 a 7, le pondría a: La participación de la(s) comunidad(es) u organización(es) mapuche cercanas a la escuela	
Condiciones de implementación del SLI	Relación ET - escuela	Receptividad hacia ET	En general, qué nota, de 1 a 7, le pondría a: La acogida de la escuela, en general, a usted como educador(a) tradicional	
Condiciones de implementación del SLI	Relación ET - escuela	Receptividad hacia la interculturalidad	En general, qué nota, de 1 a 7, le pondría a: La incorporación de la	

SLI			interculturalidad en la escuela	
Condiciones de implementación del SLI	Relación ET - escuela	Apoyo al trabajo del ET	En general, qué nota, de 1 a 7, le pondría a: El apoyo de la comunidad educativa (alumnos directivos, profesores, padres) a su labor como educador(a)	
Condiciones de implementación del SLI	Relación ET - escuela	Coordinación con Profesor(a) Mentor	¿Trabaja actualmente con un profesor(a) mentor en el aula?	{1. Sí; 2. No}
Condiciones de implementación del SLI	Condiciones contractuales	Trayectoria como Educador(a) Tradicional	¿Desde qué año trabaja como educador(a) tradicional?	
Condiciones de implementación del SLI	Condiciones contractuales	Mes de inicio de trabajo como ET en el presente año	Este año, ¿en qué mes comenzó a trabajar como educador?	
Condiciones de implementación del SLI	Condiciones contractuales	Tipo de contrato	En el marco del Sector de Lengua Indígena, su condición contractual es: 1 Empleado(a) a honorario por PEIB (boleta) 2 Contratado(a) 3 Contratado(a) por la escuela 4 Contratado por el sostenedor 5 Otro ¿cuál? _____	
Condiciones de implementación del SLI	Condiciones contractuales	Modalidad de pago	¿En cuántas cuotas recibe su salario como educador(a)? 1 Mensualmente 2 Cada 2 meses 3 Cada 3 meses 4 Semestralmente 5 Otro ¿cuál? _____	
Condiciones de implementación del SLI	Condiciones contractuales	Valor hora ET	¿Cuál es el valor de la hora trabajada como educador(a) tradicional en el establecimiento?	
Condiciones de	Condiciones	Nº de horas ET	¿Cuántas horas trabaja	

implementación del SLI	s contractuale s		semanalmente como educador(a) tradicional en el establecimiento?	
Condiciones de implementación del SLI	Proceso de formación docente	Periodicidad de las capacitaciones	¿Cada cuánto tiempo se les capacita como educadores(as)? 1 Mensualmente 2 Cada 2 meses 3 Cada 3 meses 4 1 vez al semestre 5 Una vez al año 6 Otro	
Condiciones de implementación del SLI	Proceso de formación docente	Conformidad con las capacitaciones pedagógicas recibidas	Indique qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones: Las capacitaciones pedagógicas (sobre planificación, evaluación, manejo de grupo, entre otros) han sido muy útiles y pertinentes para mi labor como educador(a)	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Condiciones de implementación del SLI	Proceso de formación docente	Conformidad con las capacitaciones socioculturales recibidas	Indique qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones: Las capacitaciones sobre lengua y cultura mapuche han sido muy útiles y pertinentes para mi labor como educador(a)	{1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. De acuerdo; 4. Muy de acuerdo}
Condiciones de implementación del SLI	Proceso de formación docente	Calidad de la formación recibida	En cuanto a la formación recibida en las capacitaciones, usted piensa que han sido de: 0 No he tenido capacitaciones 1 Alta calidad 2 De calidad 3 Regular calidad 4 Mala calidad	

Condiciones de implementación del SLI	Proceso de formación docente	Entidad que organiza las capacitaciones	La mayor parte de las veces, ¿quién organiza las capacitaciones? 1 MINEDUC 2 AZELUWAM 3 Alguna universidad 4 Alguna organización mapuche 5 CONADI 6 Otro ¿cuál? _____
--	------------------------------	---	---

ANEXO 4: CUESTIONARIO



¿Qué necesitamos y qué percibimos los educadores tradicionales mapuche que implementamos el Sector de Lengua Mapuzugun?
COMPETENCIAS, PRÁCTICAS, PERCEPCIONES

ENCUESTA PARA EDUCADORES TRADICIONALES MAPUCHE

**LA INFORMACIÓN QUE USTED ENTREGUE ES DE CARÁCTER
ESTRICTAMENTE CONFIDENCIAL.**

ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES

Escriba o haga un círculo en cada recuadro, según corresponda

1. Indique su edad:

(Escriba su edad en el recuadro)

Años

2. Indique su género:

(Haga un círculo)

Masculino	Femenino
1	2

3. ¿Dónde nació usted?

(Indique su lugar de nacimiento)

Localidad	Comuna	Región

4. ¿De qué comunidad viene?

(Indique su comunidad de procedencia)

5. ¿En qué escuela(s) trabaja como educador(a) tradicional **pormás horas?** (Sin escuela, dejar en blanco)

Nombre	Comuna

6. ¿Es usted de la comunidad o de alguna comunidad cercana a la(s) escuela(s) en que hace clases? (Haga un círculo)

Sí	No
1	2

7. La escuela en que usted trabaja más horas como educador(a) está: (haga un círculo)

Al interior de una comunidad mapuche	Cercana a una(s) comunidad(es) mapuche	En un pueblo o ciudad (urbana)	Otro (<i>¿Cuál?</i>)
1	2	3	

8. ¿Dónde vive usted actualmente?
(*¿En qué lof / waria vive?*)

Nombre	Comuna

9. Además de ser educador(a), ¿tiene alguna otra profesión u oficio? ¿Cuál?
(*Escriba en el recuadro*)

--

10. Además de ser educador(a) ¿tiene algún cargo o autoridad en su comunidad? ¿Cuál?
(*Haga un círculo y escriba el cargo*)

Sí	No	Autoridad o Cargo
1	2	

11. ¿En qué newen/feyetun o religión cree? (*Haga un círculo*)

Newen Mapuche	Católica	Evangélica	Otra (<i>¿Cuál?</i>)
1	2	3	

12. ¿Ha participado usted o algún miembro de su familia en algunas de las siguientes ceremonias en los últimos 2 años? (*Haga un círculo en una o más alternativas, según corresponda*)

Wiñol/We tripantü	Nguillatun	Machitun	Otra (<i>¿Cuál?</i>)
1	2	3	

13. ¿Cuántas personas, de todas las edades, viven en su hogar?
(*Escriba el número total de personas incluido usted*)

--

personas

14. En la escuela donde usted **trabajamás horas**, ¿cuál es la estrategia de apoyo focalizado en la implementación del Sector de Lengua Indígena Mapuzugun? (*Haga un círculo*)

Taller Interculturalidad	Revitalización	Sector Lengua Indígena	Bilingüismo
1	2	3	4

15. Como educador(a) tradicional(a), fui escogido(a) por:
(Haga un círculo)

		Sí	No
a.	Comunidad(es) / organización(es) mapuche	1	2
b.	La(s) escuela(s) en que trabajo	1	2

SOBRE EL MAPUZUGUN

Escriba o haga un círculo en cada fila, según corresponda

1. Cuando usted **HABLA MAPUZUGUN**, es capaz de:
(Indique qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones, haga un círculo)

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a.	Utilizar solo palabras conocidas y frases muy sencillas	1	2	3	4
b.	Describir sus experiencias cotidianas y contar sus pewma y rakiduum	1	2	3	4
c.	Expresarse con fluidez, seguridad y sin mayor esfuerzo en conversaciones y discursos	1	2	3	4

2. Cuando usted **ESCRIBE MAPUZUGUN**, es capaz de:
(Indique qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones, haga un círculo)

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a.	Escribir palabras conocidas y frases muy sencillas	1	2	3	4
b.	Escribir textos breves (por ejemplo: formularios, konew, piam)	1	2	3	4
d.	Escribir textos extensos acerca de diversos temas (por ejemplo: nüttram, poesía)	1	2	3	4

3. Cuando usted **ESCUCHA MAPUZUGUN**, es capaz de:
(Indique qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones, haga un círculo)

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a.	Comprender todo sin dificultad, pudiendo entender también a hermanos de otras zonas	1	2	3	4
b.	Comprender un discurso o una conversación, siempre que se trate de temas que me son familiares	1	2	3	4
d.	Comprender frases muy básicas que se refieren a mi vida cotidiana, cuando se me habla despacio y con claridad	1	2	3	4

4. Cuando usted **LEE MAPUZUGUN**, es capaz de:
(Indique qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones, haga un círculo)

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a.	Reconocer palabras conocidas y frases muy sencillas	1	2	3	4
b.	Entender textos breves (por ejemplo: formularios, konew, piam)	1	2	3	4
d.	Comprender textos extensos acerca de diversos temas (por ejemplo: nüttram, poesía)	1	2	3	4

5. ¿Cuál fue la primera lengua que aprendió de niño?(haga un círculo)

Si responde la opción 3, pase a pregunta 7

Mapuzugun	Castellano	Mapuzugun y castellano al mismo tiempo
1	2	3

6. ¿A qué edad aprendió la segunda lengua?

(Mapuzugun o castellano)

	Años
--	------

7. ¿Con quién, principalmente, aprendió mapuzugun?

(Haga un círculo en una o más alternativas, según corresponda):

Madre	Padre	Abuelas(os)	Escuela	Otros (¿quién?)
1	2	3	4	

8. ¿Con quién, principalmente, aprendió castellano?

(Haga un círculo en una o más alternativas, según corresponda):

Madre	Padre	Abuelas(os)	Escuela	Otros (¿quién?)
1	2	3	4	

9. ¿Con quién habla mapuzugun fuera del espacio escolar?
(Puede indicar más de uno, haga un círculo)

Gente mayor	Adultos	Jóvenes	Niños	Otros (¿quién?)
1	2	3	4	

10. ¿Cuándo / Dónde utiliza el mapuzugun?
(Marque con un círculo Sí, No o No aplica)

		Sí	No	No aplica
a.	Ceremonias tradicionales	1	2	3
b.	Encuentros (Trawün)	1	2	3
c.	Iglesia	1	2	3
d.	Club deportivo o social	1	2	3
e.	Calle	1	2	3
f.	Servicio público	1	2	3
g.	Trámites	1	2	3

11. ¿Sobre qué temas habla en mapuzugun?
(Marque con un círculo Sí o No)

		Sí	No
a.	Política indígena	1	2
b.	Cultura y espiritualidad	1	2
c.	Asuntos de la comunidad u organización	1	2
d.	Asuntos familiares	1	2
e.	Géneros tradicionales (epew, nütram, konew, piam, ülkantun)	1	2
f.	Temas de entretenición	1	2
g.	Asuntos escolares	1	2

12. Durante las clases, ¿en qué lengua realiza las siguientes acciones?
(Indique la lengua que utiliza en clases. Marque **solo una** alternativa)

		Solo mapuzugun	Generalmente mapuzugun (más mapuzugun que castellano)	Generalmente castellano (más castellano que mapuzugun)	Solo castellano	No hago esto
a.	Saludos	1	2	3	4	0
b.	Despedida	1	2	3	4	0
c.	Llamados de atención / órdenes	1	2	3	4	0
d.	Instrucciones de actividades	1	2	3	4	0
e.	Respuestas a las preguntas de niños y niñas	1	2	3	4	0
f.	Aukantun y cantar ñilkantun	1	2	3	4	0
g.	Explicación de contenidos	1	2	3	4	0
h.	Contar epew, nüttram y konew	1	2	3	4	0
k.	Decir ngülam	1	2	3	4	0

13. En una clase de lengua mapuche de 90 minutos, ¿cuánto se habla mapuzugun?(Haga un círculo)

Una breve parte de la clase (Entre 1 y 23 minutos)	Un segmento de la clase (Entre 24 y 45 minutos)	La mayor parte de la clase (Entre 46 y 89 minutos)	Toda la clase (90 minutos)	No hablo en mapuzugun en clases
1	2	3	4	0

14. Durante las clases que usted realiza, ¿en qué lengua escribe lo siguiente?
(Indique la lengua que utiliza en clases)

		Solo mapuzugun	Generalmente mapuzugun (más mapuzugun que castellano)	Generalmente castellano (más castellano que mapuzugun)	Solo castellano	No hago esto
a.	Instrucciones (en la pizarra o guía de trabajo)	1	2	3	4	0
c.	Fecha	1	2	3	4	0
f.	Registro de actividades en el libro de clases	1	2	3	4	0
g.	Explicación de contenido y respuesta a las dudas de los niños y niñas	1	2	3	4	0

15. ¿Qué grafemario usa para escribir mapuzugun?(Haga un círculo)

Ranguileo	Unificado	Azümchefe	Otro (¿Cuál?)
1	2	3	

16. En relación con las siguientes expresiones, indique en el casillero correspondiente su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una.(Haga un círculo)

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

a.	El uso del mapuzugun en la escuela es importante para que esta lengua sea valorada en el país	1	2	3	4
b.	También debiera enseñarse otras asignaturas en mapuzugun (historia, matemática, química, etc.)	1	2	3	4
c.	Cuando postulo a un trabajo, siempre pongo en mi currículum que sé hablar mapuzugun	1	2	3	4
d.	Para considerarse parte de la cultura mapuche es necesario hablar mapuzugun	1	2	3	4
e.	El castellano va a continuar siendo más importante que el mapuzugun	1	2	3	4
f.	Mis descendientes hablarán mapuzugun	1	2	3	4

17. En relación a las **RAZONES PARA ENSEÑAR MAPUZUGUN**, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una. *(Haga un círculo)*

Enseño mapuzugun porque:

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a.	Quiero recuperar mi identidad	1	2	3	4
b.	Quiero cooperar en la revitalización de la lengua	1	2	3	4
c.	Necesito el dinero	1	2	3	4
d.	Me puede servir en el desarrollo de mi vida profesional	1	2	3	4
e.	Forma parte de la identidad nacional chilena	1	2	3	4
f.	Aumenta mis posibilidades laborales	1	2	3	4
g.	Seré reconocido por mi comunidad	1	2	3	4
h.	Al recuperar mi lengua, recupero la autonomía política de mi pueblo	1	2	3	4
i.	Quiero que mi lengua tenga la misma importancia que el castellano	1	2	3	4
j.	Quiero que las nuevas generaciones aprendan la lengua	1	2	3	4
k.	Quiero que la sociedad chilena conozca mi cultura y mi lengua.	1	2	3	4
l.	Es la opción laboral más accesible que tengo en la actualidad	1	2	3	4

18. En relación con las siguientes expresiones, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una. *(Haga un círculo)*

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
--	-------------------	---------------	------------	----------------

a.	El mapuzugun me parece una lengua difícil de aprender	1	2	3	4
b.	El mapuzugun es una lengua que debe referirse solo a los aspectos culturales del pueblo mapuche	1	2	3	4
c.	La creación de nuevas palabras en mapuzugun tiende a deformar la lengua mapuche	1	2	3	4
d.	El mapuzugun, en comparación con otras lenguas, es más tosco en su pronunciación	1	2	3	4
e.	Aprender el mapuzugun produce confusiones en el uso del castellano	1	2	3	4

19. En relación a la **ASIGNATURA LENGUA INDÍGENA MAPUZUGUN**, indique su grado de acuerdo o desacuerdo. *(Haga un círculo)*

La asignatura Lengua Indígena Mapuzugun:

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a.	Es beneficiosa para la unidad del pueblo mapuche	1	2	3	4
b.	Fortalece la autoestima de los niños mapuche	1	2	3	4
c.	Entrega poco material para la enseñanza del mapuzugun	1	2	3	4
d.	Destina suficientes horas para la enseñanza del mapuzugun	1	2	3	4
e.	Debiera implementarse en todos los colegios del país sin restricción alguna.	1	2	3	4
f.	Contribuye a la valoración del mapuzugun en el país	1	2	3	4
g.	Favorece el diálogo intercultural	1	2	3	4
h.	Favorece la futura entrada de los niños en el mundo laboral	1	2	3	4
i.	Ayuda a la formación de mejores ciudadanos	1	2	3	4
j.	Favorece la formación de mejores profesionales	1	2	3	4
k.	Debiera tener más recursos electrónicos, como páginas web o juegos de computador	1	2	3	4

SOBRE LA RELACIÓN ENTRE CULTURAS

Haga un círculo en cada fila, según corresponda

20. En relación con las siguientes afirmaciones sobre la CULTURA Y LA EDUCACIÓN , indique su grado de acuerdo o desacuerdo. <i>(Haga un círculo)</i>		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a.	En la cultura chilena, hay cosas que son rescatables para el pueblo mapuche	1	2	3	4
b.	Al enseñar mapuzugun, incorporo conocimientos y metodologías no mapuches junto con las metodologías tradicionales.	1	2	3	4
c.	Una educación para los mapuche debe incluir elementos de la educación chilena	1	2	3	4
d.	Incorporo saberes no tradicionales a la enseñanza del mapuzugun	1	2	3	4
e.	Lamentablemente, las cosas buenas de nuestro pueblo se contaminan con la cultura chilena	1	2	3	4
f.	Es lamentable que algunos creen que la cultura mapuche ha cambiado. Yo creo que seguimos igual que nuestros ancestros	1	2	3	4

21. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre su labor como educador(a)? <i>(Haga un círculo)</i>		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a.	Me siento capaz de abordar de buena forma los malos entendidos y situaciones conflictivas relacionados con la cultura	1	2	3	4
b.	Siento que todos en la escuela tienen claro cuál es mi rol	1	2	3	4
c.	En condiciones adecuadas, soy capaz de relacionarme de igual a igual con el resto de los profesores de la escuela	1	2	3	4
d.	En condiciones adecuadas, siento que los estudiantes me respetan como a un profesor más de la escuela	1	2	3	4
e.	Dentro de la escuela, estoy solamente para enseñar mapuzugun a los niños mapuche	1	2	3	4
f.	Cuando veo situaciones de discriminación con mi pueblo, me veo en la obligación de intervenir y poner a la persona en su lugar	1	2	3	4

22. Frente a situaciones de intolerancia con la cultura mapuche en la escuela, ¿cuál sería su actitud más frecuente?: <i>(Marque con un círculo Sí o No)</i>		Sí	No
		Sí	No

a.	Sentirme dolido y no intervenir	1	2
b.	Intervenir y tratar de que las partes se comprendan	1	2
c.	Enojarme y recriminar al autor directamente	1	2
d.	Informar a la autoridad del establecimiento sobre la situación sin intervenir directamente	1	2

23. Al hacer clases, ¿cuán seguro(a) se siente de sus conocimientos sobre? *(Haga un círculo)*

		Muy inseguro	Inseguro	Seguro	Muy seguro
a.	La cultura mapuche	1	2	3	4
b.	Mapuzugun	1	2	3	4
c.	El castellano	1	2	3	4
d.	Estrategias pedagógicas mapuche	1	2	3	4
e.	Estrategias pedagógicas no indígena	1	2	3	4
f.	Manejo de aula	1	2	3	4
g.	Relación con niños y jóvenes	1	2	3	4
h.	Evaluaciones	1	2	3	4
i.	Relaciones con los demás profesores	1	2	3	4
j.	Uso de recursos pedagógicos	1	2	3	4
k.	Uso de la tecnología (data show, computador)	1	2	3	4

24. Cuando un alumno en clases manifiesta una actitud inadecuada o discriminatoria, lo primero que usted haría es: *(haga un círculo)*

25. Para resolver los obstáculos que se le presentan como educador(a), en primera instancia acude a: *(haga un círculo)*

a.	No intervenir para no producir mayor conflicto
b.	Intentar comunicarme con él (ella), pero terminaría retándolo(a)
c.	Trato de hacerlo reflexionar mediante preguntas al alumno o al grupo
d.	Le llamo la atención y tomo medidas disciplinarias
e.	Otra ¿Cuál?

a.	Profesor mentor
b.	Director(a) o directivos de la escuela
c.	Comunidad indígena
d.	MINEDUC
e.	Sostenedor
f.	Apoderados
g.	Otros ¿Cuál?

26. En relación a la **CULTURA MAPUCHE**, ¿cuán preparado se siente sobre los siguientes temas?
(Haga un círculo)

		Nada preparado	Poco preparado	Algo preparado	Muy preparado
a.	La relación entre el ser humano y la naturaleza para los mapuche	1	2	3	4
b.	La cosmovisión mapuche	1	2	3	4
c.	La identidad individual y social para los mapuche	1	2	3	4
d.	La formación valórica de los mapuche	1	2	3	4
e.	Formas propias de enseñar y aprender el mapuche kimün	1	2	3	4

SOBRE LA ESCUELA

Haga un círculo en cada fila, según corresponda

27. Este año, ¿en qué mes comenzó a trabajar como educador?
(Escriba el mes en el recuadro)

--

28. En la escuela donde trabaja más horas, ¿cómo es el dominio del mapuzugun en las siguientes personas?
(Haga un círculo)

		Nada	Poco	Algo	Mucho
a.	Director	1	2	3	4
b.	Profesor mentor	1	2	3	4
c.	Otros profesores	1	2	3	4
d.	Paradocentes (auxiliares, inspectores, etc.)	1	2	3	4
e.	Padres y apoderados	1	2	3	4

29. ¿Cuál es el nivel de dominio del mapuzugun de sus estudiantes? <i>(Haga un círculo)</i>		Nada	Poco	Algo	Mucho
a.	Entienden	1	2	3	4
b.	Hablan	1	2	3	4
c.	Escriben	1	2	3	4

30. ¿Desde qué año trabaja como educador(a) tradicional?
(Escriba el año en el recuadro)

--

31. ¿Trabaja actualmente con un profesor(a) mentor en el aula?
(Haga un círculo)

Sí	No
1	2

32. ¿Cómo calificaría usted la participación de los padres/apoderados y de las organizaciones indígenas en la escuela? *(Haga un círculo)*

		Nada	Poco	Algo	Mucho
a.	La organización indígena participa de las actividades de la escuela	1	2	3	4
b.	La organización indígena invita a la escuela a participar de sus actividades	1	2	3	4
c.	Las familias de los alumnos participan en actividades de aula	1	2	3	4
d.	Los padres y apoderados, además de poder opinar, pueden tomar decisiones en la escuela	1	2	3	4
e.	La participación de la comunidad educativa ayuda a mi trabajo como educador(a) tradicional	1	2	3	4

33. En general, qué nota, de 1 a 7, le pondría a:
(Escriba la nota en el recuadro)

		Nota
a.	La participación de la(s) comunidad(es) u organización(es) mapuche cercanas a la escuela	
b.	La acogida de la escuela, en general, a usted como educador(a) tradicional	
c.	La incorporación de la interculturalidad en la escuela	
d.	El apoyo de la comunidad educativa (<i>alumnos, directivos, profesores, padres</i>) a su labor como educador(a)	

SOBRE SU SITUACIÓN ACTUAL

Haga un círculo en cada fila, según corresponda

34. ¿Cada cuánto tiempo se les capacita como educadores(as)? *(Haga un círculo)*

Mensualmente	Cada 2 meses	Cada 3 meses	1 vez al semestre	1 vez al año	Otro (¿Cuál?)
1	2	3	4	5	

35. En el marco del Sector de Lengua Indígena, su condición contractual es:(*haga un círculo*)

Empleado(a) a honorario por PEIB (boleta)	Contratado(a) por Ley SEP	Contratado(a) por la escuela	Contratado por el Sostenedor (Por ej. Municipalidad)	Otro (¿Cuál?)
1	2	3	4	

36. ¿En cuántas cuotas recibe su salario como educador(a)? (*Haga un círculo*)

Mensualmente	Cada 2 meses	Cada 3 meses	Semestralmente	Otro (¿Cuál?)
1	2	3	4	

37. ¿Cuántas horas trabaja semanalmente como educador(a) tradicional en el establecimiento?(*Escriba en el recuadro*) Horas semanales

38. ¿Cuál es el valor de la hora trabajada como educador(a) tradicional en el establecimiento?(*Escriba en el recuadro*) pesos

39. Indique qué tan de acuerdo o desacuerdo está con las siguientes afirmaciones:(*haga un círculo*)

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a.	Las capacitaciones pedagógicas (sobre planificación, evaluación, manejo de grupo, entre otros) han sido muy útiles y pertinentes para mi labor como educador(a)	1	2	3	4
b.	Las capacitaciones sobre lengua y cultura mapuche han sido muy útiles y pertinentes para mi labor como educador(a)	1	2	3	4

40. En cuanto a la formación recibida en las capacitaciones, usted piensa que han sido de: (*Haga un círculo*)

Alta calidad	De calidad	Regular calidad	Mala calidad	No he tenido capacitaciones
1	2	3	4	0

41. La mayor parte de las veces, ¿quién organiza las capacitaciones? (*haga un círculo*)

MINEDUC	AZELUWAM	Alguna Universidad	Alguna organización mapuche	CONADI	Otro (¿Cuál?)
---------	----------	--------------------	-----------------------------	--------	---------------

1	2	3	4	5	
---	---	---	---	---	--

42. ¿Hasta qué curso llegó?

(En la escuela, CFT, instituto, universidad u otro)

43. El ingreso promedio mensual de su hogar es (de todos los miembros, incluyendo pensiones):

(Haga un círculo)

Menos de \$ 100 mil pesos	Entre \$100.001 mil y \$300 mil pesos	Entre \$300.001 mil y 500 mil pesos	Entre \$500.001 y \$700 mil pesos	Más de \$700.001 pesos
1	2	3	4	5

44. ¿Qué recomendaciones haría para mejorar las capacitaciones a los educadores?

(Escriba las recomendaciones que estime pertinentes)

Muchas gracias por su paciencia y voluntad para responder estas preguntas. Si desea hacer algún comentario adicional relacionado con la encuesta, use esta hoja para ello. También puede comentar sobre preguntas que no haya entendido bien, o en que las opciones de respuesta no eran adecuadas.

ANEXO 5: INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN



Pauta de validación expertos

ENCUESTA PARA EDUCADORES TRADICIONALES MAPUCHE

En caso de que usted sienta que no posee la experticia suficiente en alguno de estos puntos, puede omitir su respuesta

1. Relevancia de la información que se busca recoger. Comente acerca de las siguientes secciones de la encuesta:
 - a. Sobre el mapuzugun (competencia lingüística, actitud hacia la lengua y actitud hacia el Sector Lengua Indígena)
 - b. Sobre la relación entre culturas (Competencia intercultural)
 - c. Sobre la Escuela (Condiciones de implantación)
 - d. Sobre su situación actual (características sociodemográficas – capacitación)

2. Claridad en la formulación de los ítems y la secuencia de la encuesta. Especifique el o los ítem(s) que requiere(n) modificación y sugiera una corrección, considerando los siguientes criterios:
 - a. La redacción es adecuada considerando los encuestados (educadores tradicionales mapuche)
 - b. Las preguntas responden a una secuencia natural
 - c. El formato del cuestionario es adecuado y fácil de responder
 - d. Los ítems son suficientemente concretos y específicos

ANEXO 6: PROTOCOLOS PARA ESTUDIO DE CASOS

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUNGUN

Protocolo de ingreso al establecimiento

A continuación se desarrollarán las actividades a realizar por los investigadores para el ingreso a las escuelas.

I. Actividades preliminares al ingreso a la escuela

1. Selección del establecimiento. El establecimiento se seleccionará de acuerdo a los siguientes criterios:
 - a. Que esté implementando el SLI mapuzugun desde su inicio (2010).
 - b. Modalidad de implementación del SLI (una escuela por modalidad):
 - Implementación del SLI, modalidad orientada a escuelas rurales.
 - Interculturalidad, modalidad orientada a escuelas urbanas.
 - Planes y programas bilingüe, modalidad orientada a zonas de alta concentración de población indígena y con elevada vitalidad lingüística.
 - c. Buena disposición del Educador Tradicional y del establecimiento
2. Reunir/Tener a disposición la documentación oficial del proyecto (resumen del proyecto, carta del PEIB y del CIAE, en esta última deben incluirse las actividades que se llevarán a cabo en la escuela, sus tiempos de realización, quiénes la llevarán a cabo, etc.).
3. La investigadora a cargo de la investigación se comunicará con el (la) director(a) del establecimiento solicitando su autorización para llevar a cabo el estudio, explicando de qué se trata; además le enviará por correo electrónico una carta oficial explicativa y un resumen del proyecto.
4. Si es necesario, comunicarse telefónicamente con el (la) sostenedor(a) del establecimiento, solicitando su autorización para la realización del estudio.
5. Comunicarse con el coordinador regional de EIB, informando sobre el estudio de caso que se llevará a cabo.
6. Comunicarse con el Educador Tradicional para conocer su opinión respecto a cómo se llevará a cabo el estudio
7. El investigador que llevará a cabo el estudio ratificará –vía telefónica- con el director, el día y hora de llegada a la escuela y acordará la reunión que se sostendrá con el director, jefe técnico, educador tradicional y profesor mentor. Este punto debe hacerse por lo menos con una semana de antelación al inicio del estudio.

II. Actividades en la escuela

1. Al llegar al establecimiento, reunirse primero con el (la) director(a), entregar la carta del PEIB y del CIAE y solicitarle documentación de la escuela que sea pertinente para el estudio (PEI, Manual de convivencia escolar, etc.). Llevar un calendario de la semana y agendar con el director las actividades que se realizarán en la escuela (entrevistas, observación de clases, etc.)

2. Realizar la reunión con el (la) director(a), el jefe técnico (o con el directivo que será el colaborador en terreno), el profesor mentor y el educador tradicional. En esta reunión se deberá:
 - a. Explicar el proyecto: objetivos y alcances, retribuciones, acuerdo de confidencialidad, etc. (si se cuenta con data, llevar preparado un breve ppt de presentación del estudio).
 - b. Resolver todas las dudas que pudiesen tener acerca del proyecto.
 - c. Ratificar con los participantes el calendario conversado con el director
 - d. Solicitar la recomendación de dos apoderados que consideren adecuados para realizar las entrevistas (recordando que deben ser mapuche y no mapuche).
 - e. Preguntarles si consideran necesario conversar con otros actores que enriquezcan la investigación y que no hayan sido considerados por los investigadores.
3. Iniciar la aplicación de instrumentos:
 - Entrevista a Director (debe ser la primera en realizarse).
 - Entrevista a Educador Tradicional (la primera debe realizarse antes de la observación de clases y la segunda, después).
 - Entrevista a Profesor Mentor
 - Entrevista a apoderados (Se deben realizar 2: una a apoderado mapuche y otra a apoderado no mapuche).
 - Observación de clases.
 - Entrevista grupal a estudiantes.
4. Generar un cuaderno de campo con observaciones, comentarios u otros que sean pertinentes para el estudio

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUNGUN

Protocolo de entrevista a directores o directivos

Presentación

Empezar la entrevista agradeciendo su tiempo y disposición. Resolver todas las dudas acerca de la investigación antes de comenzar.

Categoría	Pregunta	Foco	Tiempo
Trayectoria profesional y en el establecimiento	1. ¿Hace cuánto tiempo es director(a) en este establecimiento? 2. ¿Dónde trabajó antes? 3. ¿Por qué decidió ser director(a) en este establecimiento?	Conocer la trayectoria, en general, del directivo	5 min
Sobre la escuela y la comunidad	4. Cuénteme un poco de esta escuela, ¿qué diría usted que la caracteriza? ¿Qué la distingue de otros establecimientos del sector (comuna)? ¿Qué prioridades (objetivos) tienen como establecimiento? (¿Son las prioridades del establecimiento o del sostenedor?) ¿Qué rol juega el SIMCE o pruebas estandarizadas en sus prioridades? 5. ¿Cuál es su relación con los funcionarios del MINEDUC y PEIB? 6. Y pensando en el sector circundante a la escuela, ¿qué lo caracteriza? Indagar sobre competencias lingüística y actitud hacia la lengua de la comunidad y de los alumnos 7. Y ¿cómo es la comunidad con la que se relaciona la escuela? ¿Cómo son sus apoderados? 8. ¿Cómo es la relación entre la escuela y la comunidad? Indagar en la participación en actividades de ambas entidades	Conocer el contexto, desde el punto de vista directivo, en que se implementa el SLI y las condiciones de alumnos y sus familias	5-10 min
Sobre la EIB y el SLI en la escuela	9. ¿Desde cuándo comienzan a implementarse actividades interculturales en el establecimiento? 10. ¿La escuela incluyó la interculturalidad en el PEI? En la práctica, ¿cómo ha funcionado esta incorporación? ¿Qué se ha hecho para incluir la EIB? 11. ¿Hubo o hay Planes y Programas Propios relacionados con la EIB? Indagar: ¿en qué materia se centra el PPP?; ¿qué aportes entregó esta asignatura?; ¿Hay otras materias contextualizadas a la EIB?; etc. 12. Según su perspectiva, ¿qué obstáculos ha tenido la implementación de la EIB? Y además, ¿qué avances puede destacar usted al respecto? 13. Y sobre el SLI, ¿cómo ha visto su	Comprender en el marco que se inserta el SLI a nivel local; la trayectoria del colegio en EIB y su disposición a integrarla entre sus lineamientos	10-20 min

	implementación? Cuáles son los principales obstáculos y avances del SLI		
	14. ¿Cómo ha visto la participación de la escuela y la comunidad en la implementación del SLI?		
	15. ¿Cómo han tomado los profesores la incorporación del SLI?		
Sobre el ET y PM	16. ¿Cómo llegó el ET al establecimiento?	Conocer la percepción	20 min
	17. ¿Cómo ha sido su incorporación a la escuela?	del directivo	
	¿Cómo viven el día a día con el ET?	acerca de la	
	18. Y ¿Cuáles son sus principales fortalezas?	inclusión del	
	Indagar sobre competencias lingüísticas, interculturales, pedagógicas	ET y PM en	
	19. ¿Cuáles son las principales debilidades que observa en las labores del ET?	la escuela y	
	Indagar sobre competencias interculturales, lingüísticas y pedagógicas,	sus	
	20. Si es que no se menciona, indagar sobre:	fortalezas y	
	¿Cómo percibe las competencias pedagógicas del ET?	debilidades	
	21. Y el Profesor Mentor ¿cómo ha realizado su labor?		
	Indagar en fortalezas y debilidades de su labor docente en relación al SLI		
Cierre	22. ¿Qué piensa que debería cambiar para mejorar la implementación del SLI?	Recibir recomendaciones	5 min
	23. ¿Qué medidas deberían tomarse para una óptima inclusión del Educador(a) en la escuela?	sobre ET y SLI	
			Total tiempo
1 hora aprox.			

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUNGUN

Protocolo de entrevista a educadores tradicionales Primera entrevista

Presentación

Empezar la entrevista agradeciendo su tiempo y disposición. Resolver todas las dudas acerca de la investigación antes de comenzar.

Categoría	Pregunta	Foco	Tiempo
Historia personal	1. Muchas gracias por conversar con nosotros. Para comenzar me gustaría saber de usted y su historia, ¿de dónde es usted? (¿dónde creció usted?; ¿en qué localidad/comuna nació y creció?; ¿en qué año nació?) 2. ¿Con quienes vivía? (¿Con quién se crió?; ¿Su familia paterna es de esta localidad?; ¿Y su familia materna? ¿Cuán cercanos son a usted?) 3. ¿Qué personas considera importantes en su crianza? ¿Por qué? (¿Cómo fue su infancia?) 4. ¿Qué lengua adquirió en su primera infancia? ¿Quién se la enseñó? 5. ¿Cómo calificaría su dominio del mapuzugun? Escritura: ¿Con qué frecuencia escribe? ¿Qué escribe, acerca de qué temas? ¿Qué grafemario utiliza? Indagar sobre Comprensión y hablar	Conocer de la manera Gral. su historia personal, relaciones familiares, relación con la cultura mapuche y su relación con el mapuzugun	15- 20 min
Trayectoria escolar y profesional	6. ¿Cómo fue su etapa de estudiante? (Cómo le iba en el colegio, qué materias le gustaban, relación con sus compañeros) 7. ¿Cómo recuerda la relación con sus profesores (directivos) en la escuela? 8. ¿Cómo fue 'ser mapuche' en la escuela? Indagar sobre el tratamiento de la lengua y la cultura mapuche en su etapa escolar. 9. ¿Recuerda algún evento o alguna situación que ejemplifique el trato que recibía la cultura mapuche (o los mapuche) en su etapa escolar? 10. Luego de su etapa de estudiante, ¿realizó otra actividad laboral (profesional)? Indagar en otras actividades laborales 11. ¿Cómo llegó a ser educador(a)? ¿Hace cuánto tiempo es educador tradicional? 12. ¿En qué instituciones ha trabajado? Indagar sobre lugares en que ha trabajado como ET	Identificar la experiencia escolar del ET, su concepción actual y su inclusión en la escuela como ET	15- 20 min
Contexto en el que trabaja (La Escuela)	13. ¿Con qué tipo de alumno trabaja en sus clases? Indagar en las características de los alumnos 14. ¿Cuál es el conocimiento de mapuzugun de sus	Conocer el contexto en que realiza	20 min

	<p>alumnos? ¿Cuál es el interés de los alumnos por aprender mapuzugun? ¿En qué se manifiesta ese interés? ¿Cómo lo reconoce? Ejemplifique.</p> <p>15. Y ¿cómo ha sido la recepción de los profesores de la implementación del SLI y la EIB? ¿Cómo es su relación con los profesores?</p> <p>16. ¿Cómo es el ambiente en general de la escuela?</p> <p>17. Según su punto de vista, ¿qué identifica/diferencia a este establecimiento de otros colegios de la zona/comuna?</p> <p>18. En relación con los apoderados, ¿participan en las actividades de la escuela? ¿Podría darme algún ejemplo?</p> <p>19. ¿Se han integrado los apoderados al trabajo que se realiza sobre lengua mapuzugun?</p> <p>20. ¿Cuál es la actitud que ve usted en los apoderados en relación al aprendizaje de mapuzugun de los niños? ¿A qué cree que se debe esta actitud? (actitud positiva/negativa)</p>	<p>su labor docente; conocer su percepción sobre los estudiantes, las relaciones con los otros docentes, directivos y apoderados</p>
<p>Competencias interculturales</p>	<p>21. ¿Cómo piensa usted que se está tratando el tema intercultural en la escuela? ¿Por qué?</p> <p>22. Y usted ¿cómo trata la interculturalidad con sus alumnos? Indagar en su definición de interculturalidad</p> <p>23. ¿Cómo piensa que deberían dialogar los conocimientos culturales mapuche y no mapuche?</p> <p>24. Hasta el momento, en toda su experiencia como educador(a), ¿me podría comentar un buen momento o una instancia satisfactoria en sus clases?</p> <p>25. De forma similar, ¿podría contarme algún momento que haya sido complicado o tenso, que haya sido difícil de manejar para usted? (Preguntas 24. Y 25. Son Incidentes críticos, tanto positivo como negativo en su práctica docente, priorizar actividades dentro del aula)</p> <p>26. ¿Qué ha aprendido usted de estas situaciones?</p> <p>27. En general, ¿cómo se siente en su trabajo en la escuela?</p>	<p>Indagar en 20 min las capacidades y actitudes del ET sobre las relaciones entre las culturas en la realidad escolar</p>
<p>Metáfora</p>	<p>28. Para finalizar esta parte, me gustaría pedirle que pudiera contarme su modo de sentirse educador(a) a través de una metáfora, por ejemplo como educador usted se siente como dulce y amargo, como el viento cambiante... o la metáfora que a usted le haga sentido.</p> <p>SI NO LOGRA ENCONTRAR UNA METÁFORA, DEJAR TAREA A QUE PIENSE EN ESTO Y</p>	<p>Una metáfora puede materializar relaciones y sentimientos complejos en</p> <p>5 min</p>

RESPONDA LA PRÓXIMA ENTREVISTA		expresiones concretas
Fin primera entrevista		Tiempo 1 hora 25 minutos aprox.

Segunda entrevista Educador Tradicional

Recapitulación	(En caso que no haya respondido la pregunta sobre la metáfora) 1. En primer lugar, me gustaría volver a preguntarle por la metáfora que representa lo que siente como educador(a), ¿Pensó en alguna? ¿Por qué esa metáfora? Indagar sobre el significado que le atribuye a lo mencionado. 2. PREGUNTA O VACÍO DE LA ENTREVISTA ANTERIOR 3. PREGUNTA O VACÍO DE LA ENTREVISTA ANTERIOR	Retomar los temas tratados en la entrevista pasada	5 - 10 min
Sobre la observación de clases	4. Ahora me gustaría que habláramos sobre la clase que vimos el otro día. En primer término, me gustaría que me contara un poco de esa clase (comentarios espontáneos del ET) 5. ¿Quién es el encargado de planificar las clases? ¿Recibe colaboración del profesor mentor? 6. ¿Cuál era el objetivo de la clase? 7. ¿Por qué decidió usar ese material didáctico? ¿Utiliza otro(s) material(es) en sus clases? ¿Cuál(es)? 8. ¿Qué estrategias pedagógicas utilizó? ¿Por qué? 9. ¿Hubo alguna situación en especial que le gustaría comentar? PREGUNTAR POR ALGUNA SITUACIÓN QUE HAYA LLAMADO LA ATENCIÓN DEL INVESTIGADOR 10. Por lo general, ¿en sus clases hay diferencias con la clase que me tocó ver? ¿Cuáles?	Indagar en la observación de clases; aspectos más relevantes	20 min
Sobre su experiencia como educador tradicional y sus estrategias pedagógicas	11. Cambiando un poco de tema, usted me contaba que partió el año (...) como Educador(a), ¿en qué cursos hacía clases? ¿Ha seguido haciendo en los mismos cursos? 12. ¿Cómo empezó haciendo sus clases (talleres)? Indagar en planificación de la clase, trabajo con profesor mentor 13. En un principio ¿cómo se enfrentó a tener que trabajar con niños?, ¿le explicaron cómo trabajar con los niños? 14. ¿Qué es lo más difícil de hacerle clases a los niños? 15. ¿Qué es lo más difícil de enseñarles	Indagar en sus experiencias como ET	10 - 20 min

- mapuzuguna los estudiantes?
16. ¿Con qué frecuencia y con quienes habla mapuzugun fuera de la escuela?
17. Cuando habla mapuzugun, ¿le cuesta no pasarse a hablar español?
18. ¿Con qué frecuencia y con quiénes habla mapuzugun dentro de la escuela?
19. ¿Cree que la escuela y la comunidad educativa puede transformarse en un espacio para hablar mapuzugun? ¿Qué es lo que habría que hacer para que eso suceda?
21. ¿Qué piensa que pasará con el uso del mapuzugun en las próximas décadas?

Sobre el SLI en la escuela	<p>17. Por otra parte y pensando en la Asignatura Lengua Mapuzugun, ¿qué ha sido lo más complicado de implementarla? ¿Qué obstáculos han tenido para implementar el SLI? Indagar en tema recursos, vitalidad lingüística, trabajo con profesor mentor, otros</p> <p>18. A lo largo de este tiempo que lleva como ET, ¿qué avances ha visto en el SLI? ¿Qué aspectos piensa que ya están bien trabajados?</p> <p>19. ¿Utiliza los planes y programas del SLI? o ¿cómo define qué va a enseñar?</p>	Conocer la implementación del SLI bajo el prisma del ET	20 min
Sobre capacitaciones	<p>20. Bueno, para ir terminando, me gustaría que me contara un poco de las capacitaciones que le han hecho (Comentarios espontáneos)</p> <p>21. Generalmente ¿Quién dirige las capacitaciones?</p> <p>22. Principalmente ¿Para qué le han servido?</p> <p>23. ¿Qué mejoraría de las capacitaciones?</p>	Conocer las impresiones del ET sobre las capacitaciones	10 min
Cierre	<p>24. Finalmente, ¿Qué piensa que debería cambiar para mejorar la implementación del SLI y su experiencia como ET?</p> <p>Muchas gracias por su tiempo y su disposición</p>	Cierre	5 min
Fin segunda entrevista		Tiempo 1 hora 25 minutos aproximadamente	

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUNGUN

Protocolo de observación de clases o taller Lengua Indígena Mapuzugun

Educador/a Tradicional	
Profesor/a Mentor(a)	
Colegio	
Curso	
Materia	
Fecha	
Observador/a	
Hora de inicio y de término de la observación	

A) ENSEÑANZA DE LA LENGUA INDÍGENA

1. Secuencia de la clase

Describe la secuencia de la clase

MOMENTOS DE LA CLASE	TIEMPO (MIN.)	DESCRIPCIÓN
Inicio		

Desarrollo		
Cierre		

2. Tipo de actividades de enseñanza

Actividades	Usa mapuzugun	Usa castellano	Combina mapuzugun y castellano	No observado
1. Enseña saludos				
2. Enseña despedidas				
3. Llama la atención/ da órdenes				
4. Da instrucciones de actividades				
5. Pregunta y responde a los niños				

6. Aukantun y cantar ülkantun				
7. Explica contenidos				
8. Cuenta epew, nütran y/o konew				
9. Dice ngülam				

3. Uso de mapuzugun en la clase

3.1. En una clase de lengua mapuche de 90 minutos, ¿cuánto se habla mapuzugun?

Una breve parte de la clase (1-23 min.)	Un segmento de la clase (24-45 min.)	La mayor parte de la clase (46 - 89 min.)	Toda la clase (90 min.)	No se habla mapuzugun en la clase

3.2. Estime el tiempo que usan el mapuzugun los participantes de la clase

Participantes	Tiempo estimado uso mapuzugun (%)
Educador Tradicional	
Profesor mentor	
Estudiantes	

4. Interacción en el aula

4.1. Durante la clase, los estudiantes mayoritariamente:

- 1 Repiten oraciones en mapuzugun presentadas por el profesor
- 2 Realizan ejercicios que el profesor escribe en la pizarra
- 3 Forman grupos y practican interacciones en mapuzugun

Puntaje

4.2. Durante la clase, el profesor mayoritariamente:

- 1 Expone contenidos relacionados con la lengua y cultura mapuche
- 2 Propone ejercicios de repetición de palabras en mapuzugun
- 3 Propone ejercicios prácticos que permiten poner en práctica los contenidos vistos en clases

Puntaje

4.3. Con respecto a la corrección de errores, el profesor:

- 1 Corrige constantemente a los estudiantes
- 2 Detecta errores y fomenta la repetición hasta su corrección
- 3 Detecta errores y genera actividades que permiten que los alumnos los detecten y corrijan en la interacción

Puntaje

4.4. Con respecto a la ubicación del docente en el aula:

- 1 El profesor dirige la clase desde su mesa o la pizarra
- 2 Se moviliza por toda la sala
- 3 Apoya el trabajo en grupo de los estudiantes

Puntaje

5. Recursos de aprendizaje

Identifique los recursos utilizados en la clase

Recursos de aprendizaje	Cuál (es)
Programa de estudio	
Libros	
Material didáctico	
Recursos de aprendizaje creados	

por el educador tradicional	
Recursos de aprendizaje creados por el profesor mentor	
Videos	
Otro(s). ¿Cuál(es)?	

B) AMBIENTE DE LA SALA DE CLASES

6. Propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en la interacción con alumnos y de ellos entre sí.

COMENTARIO

0 = Ninguna evidencia de un clima así

1 = Alguna evidencia de respeto a los alumnos pero poca oportunidad para que participen o referencias despectivas a características de algunos alumnos

2 = Clima satisfactorio: respeto de profesor a alumnos y oportunidad de participar a algunos alumnos

3. Buen clima: respeto de profesor a alumnos y de alumnos entre sí, oportunidad para participar a muchos alumnos

4 = Clima excelente: además de lo anterior, hay abordaje educativo de los comentarios negativos de los alumnos

7. Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos

COMENTARIO

0 = No se observó evidencia

1 = Con frecuencia se refiere negativamente a la capacidad de alumnos determinados o de todos en general.

2 = Si bien no son muchas las referencias negativas a los alumnos, no se observa que ellos se sientan motivados por el trabajo.

3 = Con alguna frecuencia destaca el trabajo de algunos alumnos y sugiere modos como pueden hacerlo aún mejor.

4 = Además de lo anterior, hay alumnos que proponen ideas al profesor relativas a lo que están aprendiendo.

8. Normas consistentes y consensuadas de disciplina

COMENTARIO

1 = Falta generalizada de disciplina en la clase. No parecen haber normas

2 = Frente a episodios de desorden, la profesora no hace ningún intento por responder o la respuesta demuestra poco respeto por los alumnos.

3 = Se observa un clima tranquilo sin perturbaciones serias o la profesora responde apropiadamente a un comportamiento obstructor

4 = Hay respuestas consistentes frente a desórdenes menores o el comportamiento de los alumnos es consistentemente apropiado

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUNGUN

Protocolo de entrevista a profesor(a) mentor

Presentación

Empezar la entrevista agradeciendo su tiempo y disposición. Resolver todas las dudas acerca de la investigación antes de comenzar.

Categoría	Pregunta	Foco	Tiempo
Trayectoria profesional y en el establecimiento	1. ¿Hace cuánto tiempo es profesor(a)? ¿Cuándo llegó a este establecimiento? Indagar también sobre lugar de estudio, lugar de origen del profesor, entre otras preguntas de presentación 2. ¿Dónde trabajó antes? 3. ¿Ha tenido aproximaciones a la realidad indígena? ¿Cuáles? ¿Cuál es su vinculación con el mundo indígena? 4. Y con el mapuzugun, ¿ha tenido alguna cercanía? ¿Qué opina acerca de que se enseñe esta lengua en las escuelas?	Conocer la trayectoria, en general, del profesor	5 min
Sobre la escuela y la comunidad	5. Cuénteme un poco de esta escuela, ¿qué diría usted que la caracteriza? ¿Qué la distingue de otros establecimientos del sector (comuna)? ¿Qué prioridades (objetivos) tienen como establecimiento? 6. Y pensando en el sector circundante a la escuela, ¿qué lo caracteriza? ¿Cuál es la competencia lingüística en mapuzugun de los alumnos y familias? Indagar también sobre actitud hacia la lengua de la comunidad y de los alumnos 7. Y ¿cómo es la comunidad con la que se relaciona la escuela? ¿Cómo son sus apoderados? 8. ¿Cómo es la relación entre la escuela y la comunidad? Indagar en la participación en actividades de ambas entidades	Conocer el contexto, desde el punto de vista del docente, en que se implementa el SLI y las condiciones de alumnos y sus familias	5-10 min
Sobre el ET y PM	9. Acerca del educador(a) tradicional, ¿Cómo ha visto usted su incorporación a la escuela? 10. A su juicio ¿Cuáles son sus principales fortalezas del ET? 11. Y ¿Cuáles son las principales debilidades que observa en las labores del ET? ¿Qué es lo que más le ha costado? Indagar sobre competencias lingüísticas, interculturales y pedagógicas, dentro y fuera de la sala. 12. Si es que no se menciona, indagar sobre: ¿Cómo percibe las competencias pedagógicas del ET? 13. Y usted, ¿Cómo llegó a ser profesor mentor? ¿Le	Conocer la percepción del docente acerca de la inclusión del ET y su rol como PM en la escuela: fortalezas y debilidades	20 min

<p>Sobre la implementación del SLI en la escuela</p>	<p>acomoda este rol? ¿Por qué?</p> <p>14. ¿En qué consiste su ejercicio docente como profesor mentor?</p> <p>15. Pensando en su propia labor y con una visión autocrítica, ¿cómo ha realizado su labor de Profesor Mentor? ¿Cuáles serían sus fortalezas? ¿Cuáles serían, a su juicio, sus debilidades o temas a seguir reforzando? Indagar en fortalezas y debilidades de su labor docente en relación al SLI</p> <p>16. Sobre las clases de lengua indígena, ¿Podría contarme la secuencia de acciones que realizan usted y el ET para lograr llevar a cabo una clase de lengua mapuzugun? Indagar en los pasos que siguen como ET y PM antes y durante una clase. ¿Qué hacen primero? ¿Qué rol cumple cada uno en este primer paso? Luego, ¿qué sigue?, etc.</p> <p>17. ¿Reciben apoyo para sus labores? (de parte de los directivos, asesores externos, dirigente comunitario u otros)</p> <p>18. ¿Cómo utiliza el Plan y programa de SLI? ¿Utiliza otros textos?</p> <p>19. ¿Cómo evalúa el SLI? Por favor, ejemplifique</p> <p>20. ¿Considera adecuada la estrategia que están siguiendo para implementar el SLI? ¿Qué cambiaría usted para mejorarla?</p> <p>21. ¿Ha recibido usted capacitaciones para implementar el SLI? ¿En qué han consistido? ¿Quién las imparte? ¿Le han servido?</p> <p>22. Y general sobre el SLI, ¿cómo ha visto su implementación? Cuáles son los principales obstáculos y avances del SLI</p>	<p>Fases del trabajo en el SLI; roles de cada actor; obstáculos y apoyos para el trabajo</p> <p>10-20 min</p>
<p>Cierre</p>	<p>23. ¿Qué piensa que debería cambiar para mejorar la implementación del SLI? (Capacitaciones, autonomía para ET, integración de la comunidad, etc.)</p> <p>24. ¿Qué medidas deberían tomarse para una óptima inclusión del Educador(a) en la escuela?</p> <p><u>¡Muchas gracias por su tiempo y disposición!</u></p>	<p>Qué se debe mejorar en respecto al SLI</p> <p>5 min</p> <p>Total tiempo</p>
<p>1 hora aprox.</p>		

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUGUN

Protocolo de entrevista (grupal) a estudiantes

Presentación

Empezar la entrevista agradeciendo su tiempo y disposición. Explicar cuál es el objetivo de la misma.

SOLICITAR A LOS(AS) NIÑOS(AS) QUE SE PRESENTEN

Categoría	Pregunta	Foco	Tiempo
Sobre el mapuzugun	1. ¿Les gusta que se enseñe mapuzugun? ¿Por qué? 2. ¿Qué es lo más/menos que les gusta? 3. ¿Qué han aprendido en las clases de mapuzugun? 4. ¿Qué saben decir en mapuzugun? (La idea es escucharlos hablar para distender el ambiente). 5. ¿Qué hacen ustedes con lo que aprenden en las clases de mapuzugun? ¿Comparten lo que aprenden? 6. ¿Qué opinan sus papás/mamás (familia) que se enseñe mapuzugun en la escuela?	Actitud hacia el mapuzugun	5 min
Sobre el Educador Tradicional	7. Cuéntenme un poco, ¿cómo es el educador tradicional? (Es importante preguntarles por el nombre, o bien, utilizar los conceptos de kimeltuchefe o palu) ¿Cuál es su opinión? 8. ¿Qué les gusta más del Educador tradicional? 9. ¿Hay algo que no les guste del Educador tradicional? 10. ¿Qué diferencias existen entre el Educador tradicional y los demás profesores?	Percepción acerca del ET	10 min
Sobre la labor del Educador tradicional	11. ¿Qué es lo que hace el ET en sus clases? ¿Cómo lo hace? (Se espera que expliquen cómo son las clases de mapuzugun) 12. Descríbanme una clase del Educador tradicional: cómo comienza, cómo sigue y cómo termina (La idea es indagar qué realiza en los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre) 13. ¿Qué actividades realizan en las clases de mapuzugun? ¿Qué es lo que hacen ustedes durante las clases? 14. ¿Hay algo que no les guste de las clases de mapuzugun? 15. ¿Les gustaría cambiar algo de las clases de mapuzugun? ¿Qué cambiarían?	Rol del ET en el aula	10

16. ¿Qué otras cosas les gustaría que hicieran en las clases de mapuzugun?

Sobre las expectativas del mapuzugun y su prestigio

17. Antes de las clases de mapuzugun, ¿qué sabían/pensaban sobre los mapuche? ¿Qué piensan/saben ahora?

Futuro del mapuzugun 5 min

18. ¿Les gustaría continuar aprendiendo mapuzugun? ¿Por qué?

19. Aparte de ustedes, ¿qué otras personas debiesen aprender mapuzugun? (Indagar en el porqué)

minutos aprox.

Total tiempo 30

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUNGUN

Protocolo de entrevista a apoderados

Presentación

Empezar la entrevista agradeciendo su tiempo y disposición. Resolver todas las dudas acerca de la investigación antes de comenzar.

Categoría	Pregunta	Foco	Tiempo
Antecedentes del apoderado	1. Muchas gracias por recibirnos, primero me gustaría preguntarle, ¿de cuántos alumnos es apoderado? 2. ¿Hace cuánto tiempo es apoderado de la escuela? 3. ¿Qué razones tuvo para matricular a sus hijos en esta escuela?	Conocer de forma general la su realidad como apoderado	5 min
Contexto escolar	4. ¿Qué caracteriza a esta zona? (donde está la escuela) 5. A su juicio y por su experiencia, ¿qué caracteriza a esta escuela? ¿Qué tipo de apoderados y de alumnos tiene? 6. ¿Qué aspectos resaltaría usted como positivos de la escuela? 7. A la inversa, ¿qué aspectos considera usted como negativos de la escuela?	Caracteriza a la escuela de forma general	5 – 10 min
Actividades vinculadas a la escuela	8. ¿Tienen centro de padres y apoderados (CPA) en la escuela? A su juicio, ¿Qué rol juega en la escuela el CPA? 9. Como apoderado, ¿a qué actividades es invitado a participar en la escuela? 10. ¿La escuela participa en actividades organizadas por la comunidad circundante? ¿Cuáles? 11. En general, ¿cómo considera que es la participación de los apoderados en la escuela? ¿Qué razones hay para que la participación sea de este modo?		10 min
Enseñanza de la lengua y ET	12. Usted sabe que actualmente se está enseñando mapuzugun en la escuela, ¿qué opinión tiene al respecto? 13. Y en general, ¿Qué opinan los apoderados de que les enseñen mapuzugun a los niños? ¿Hay diferencias de opinión entre apoderados mapuche y no mapuche? 14. ¿Cómo calificaría el uso del mapuzugun en la escuela? ¿Y en la comunidad?		20 min

-
15. ¿Qué tan motivados cree usted que están los alumnos por aprender mapuzugun? ¿Por qué?
16. El mapuzugun lo enseña un educador tradicional, según lo que usted piensa o conoce, ¿qué características debería tener un ET? ¿El ET de la escuela cumple con esto?
17. ¿Usted conoce personalmente al ET? ¿Cómo fue elegido? ¿Es elegido así todos los años?
18. Además de enseñar mapuzugun ¿Qué papel cumple el ET en la escuela?
18. Finalmente, ¿Cómo podrían participar ustedes, como apoderados, más en la escuela? ¿Qué cosas/actividades podrían hacer? ¿Se discute sobre esto?
19. Y sobre la enseñanza del mapuzugun, ¿Qué rol deberían tener ustedes? ¿Cómo podrían apoyar su implementación?

Fin entrevista

Tiempo 35 minutos aprox.

ANEXO 7: CARTA A DIRECTORES Y SOSTENEDORES



Santiago, 23 de octubre de 2013

Sra.

Marta Huenchuñir

Directora Escuela

Cautín Norte - Temuco

Presente

Estimada Directora:

Por medio de la presente, solicito a usted su autorización para realizar algunas entrevistas y visitas al aula en su establecimiento como parte del estudio: *“Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector Lengua Indígena Mapuzugun”*. Esta investigación es realizada por el Centro de Investigación Avanzada en educación (CIAE) de la Universidad de Chile con el financiamiento del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) del Ministerio de Educación.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones y competencias de los Educadores Tradicionales mapuche en relación a su función docente en la implementación del Sector Lengua Indígena (SLI) mapuzugun en nuestro país. Para ello, se espera indagar en cuatro dimensiones fundamentales: a) las competencias lingüísticas declaradas de los educadores tradicionales mapuche; b) las competencias interculturales de los educadores tradicionales mapuche; c) la actitud hacia la lengua y hacia el SLI; y c) las condiciones de implementación del SLI.

La investigación combina métodos cuantitativos y cualitativos. Es así que está aplicando una encuesta a todos los Educadores Tradicionales que enseñan mapuzugun en el país y, por otra parte, ha iniciado un estudio en profundidad, de tipo cualitativo, en tres establecimientos escolares que implementan el Sector de Lengua Indígena, entre los cuales se encuentra el colegio que usted dirige. Hemos elegido su establecimiento, porque tenemos referencias de que en él se está realizando un

trabajo serio y comprometido con este nuevo sector curricular, pionero en nuestro país.

Por tal razón quisiéramos tener su apoyo para realizar una entrevista al educador tradicional, al profesor mentor y a usted en tanto directivo del establecimiento; asimismo a un grupo de niños de 3º básico y a dos representantes de los padres y apoderados. Del mismo modo, quisiéramos poder acercarnos a la práctica del educador tradicional en su sala de clases.

Para poder concretar estas actividades, un miembro de nuestro equipo de investigación se contactará prontamente con usted. Además, para mayor información, en las páginas siguientes usted encontrará un resumen del proyecto.

Agradeciendo sinceramente su disposición y confianza, le saluda muy cordialmente,

Carmen Sotomayor E.
Investigadora responsable del proyecto
Centro de Investigación Avanzada en Educación
Universidad de Chile
Tel: (56. 2) 2 978 27 80
Cel: 9.539 10 31

Santiago, 23 de octubre de 2013

Sr.

Roberto Mancilla

Sostenedor Escuela

Cautín Norte - Temuco

Presente

Estimado sostenedor:

Por medio de la presente, solicito a usted su autorización para realizar algunas entrevistas y visitas al aula en su establecimiento como parte del estudio: *“Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector Lengua Indígena Mapuzugun”*. Esta investigación es realizada por el Centro de Investigación Avanzada en educación (CIAE) de la Universidad de Chile con el financiamiento del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) del Ministerio de Educación.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones y competencias de los Educadores Tradicionales mapuche en relación a su función docente en la implementación del Sector Lengua Indígena (SLI) mapuzugun en nuestro país. Para ello, se espera indagar en cuatro dimensiones fundamentales: a) las competencias lingüísticas declaradas de los educadores tradicionales mapuche; b) las competencias interculturales de los educadores tradicionales mapuche; c) la actitud hacia la lengua y hacia el SLI; y c) las condiciones de implementación del SLI.

La investigación combina métodos cuantitativos y cualitativos. Es así que está aplicando una encuesta a todos los Educadores Tradicionales que enseñan mapuzugun en el país y, por otra parte, ha iniciado un estudio en profundidad, de tipo cualitativo, en tres establecimientos escolares que implementan el Sector de Lengua Indígena, entre los cuales se encuentra el colegio que usted dirige. Hemos elegido su establecimiento, porque tenemos referencias de que en él se está realizando un trabajo serio y comprometido con este nuevo sector curricular, pionero en nuestro país.

Por tal razón quisiéramos tener su apoyo para realizar una entrevista al educador

Santiago, 23 de octubre de 2013

Sr.

Heriberto Huaiquil

DirectorEscuela

Padre Las Casas

Presente

Estimad Director:

Por medio de la presente, solicito a usted su autorización para realizar algunas entrevistas y visitas al aula en su establecimiento como parte del estudio: *“Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector Lengua Indígena Mapuzugun”*. Esta investigación es realizada por el Centro de Investigación Avanzada en educación (CIAE) de la Universidad de Chile con el financiamiento del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) del Ministerio de Educación.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones y competencias de los Educadores Tradicionales mapuche en relación a su función docente en la implementación del Sector Lengua Indígena (SLI) mapuzugun en nuestro país. Para ello, se espera indagar en cuatro dimensiones fundamentales: a) las competencias lingüísticas declaradas de los educadores tradicionales mapuche; b) las competencias interculturales de los educadores tradicionales mapuche; c) la actitud hacia la lengua y hacia el SLI; y c) las condiciones de implementación del SLI.

La investigación combina métodos cuantitativos y cualitativos. Es así que está aplicando una encuesta a todos los Educadores Tradicionales que enseñan mapuzugun en el país y, por otra parte, ha iniciado un estudio en profundidad, de tipo cualitativo, en tres establecimientos escolares que implementan el Sector de Lengua Indígena, entre los cuales se encuentra el colegio que usted dirige. Hemos elegido su establecimiento, porque tenemos referencias de que en él se está realizando un trabajo serio y comprometido con este nuevo sector curricular, pionero en nuestro país.

Por tal razón quisiéramos tener su apoyo para realizar una entrevista al educador tradicional, al profesor mentor y a usted en tanto directivo del establecimiento;

asimismo a un grupo de niños de 3º básico y a dos representantes de los padres y apoderados. Del mismo modo, quisiéramos poder acercarnos a la práctica del educador tradicional en su sala de clases.

Para poder concretar estas actividades, un miembro de nuestro equipo de investigación se contactará prontamente con usted. Además, para mayor información, en las páginas siguientes usted encontrará un resumen del proyecto.

Agradeciendo sinceramente su disposición y confianza, le saluda muy cordialmente,

Carmen Sotomayor E.
Investigadora responsable del proyecto
Centro de Investigación Avanzada en Educación
Universidad de Chile
Tel: (56. 2) 2 978 27 80
Cel: 9.539 10 31

Santiago, 23 de octubre de 2013

Sr.
Paola Sandoval
Directora Educación
Municipalidad de Padre Las Casas
Presente

Estimada Directora:

Por medio de la presente, solicito a usted su autorización para realizar algunas entrevistas y visitas al aula en su establecimiento como parte del estudio: *“Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector Lengua Indígena Mapuzugun”*. Esta investigación es realizada por el Centro de Investigación Avanzada en educación (CIAE) de la Universidad de Chile con el financiamiento del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) del Ministerio de Educación.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones y competencias de los Educadores Tradicionales mapuche en relación a su función docente en la implementación del Sector Lengua Indígena (SLI) mapuzugun en nuestro país. Para ello, se espera indagar en cuatro dimensiones fundamentales: a) las competencias lingüísticas declaradas de los educadores tradicionales mapuche; b) las competencias interculturales de los educadores tradicionales mapuche; c) la actitud hacia la lengua y hacia el SLI; y c) las condiciones de implementación del SLI.

La investigación combina métodos cuantitativos y cualitativos. Es así que está aplicando una encuesta a todos los Educadores Tradicionales que enseñan mapuzugun en el país y, por otra parte, ha iniciado un estudio en profundidad, de tipo cualitativo, en tres establecimientos escolares que implementan el Sector de Lengua Indígena, entre los cuales se encuentra el colegio que usted dirige. Hemos elegido su establecimiento, porque tenemos referencias de que en él se está realizando un trabajo serio y comprometido con este nuevo sector curricular, pionero en nuestro país.

Por tal razón quisiéramos tener su apoyo para realizar una entrevista al educador tradicional, al profesor mentor y a usted en tanto directivo del establecimiento; asimismo a un grupo de niños de 3º básico y a dos representantes de los padres y apoderados. Del mismo modo, quisiéramos poder acercarnos a la práctica del educador tradicional en su sala de clases.

Para poder concretar estas actividades, un miembro de nuestro equipo de investigación se contactará prontamente con usted. Además, para mayor información, en las páginas siguientes usted encontrará un resumen del proyecto.

Agradeciendo sinceramente su disposición y confianza, le saluda muy cordialmente,

Carmen Sotomayor E.
Investigadora responsable del proyecto
Centro de Investigación Avanzada en Educación
Universidad de Chile
Tel: (56. 2) 2 978 27 80

Santiago, 23 de octubre de 2013

Sra.

Sara Díaz

Directora Escuela

Comuna La Pintana - Santiago

Presente

Estimada Directora:

Por medio de la presente, solicito a usted su autorización para realizar algunas entrevistas y visitas al aula en su establecimiento como parte del estudio: *“Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector Lengua Indígena Mapuzugun”*. Esta investigación es realizada por el Centro de Investigación Avanzada en educación (CIAE) de la Universidad de Chile con el financiamiento del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) del Ministerio de Educación.

El objetivo de la investigación es analizar las percepciones y competencias de los Educadores Tradicionales mapuche en relación a su función docente en la implementación del Sector Lengua Indígena (SLI) mapuzugun en nuestro país. Para ello, se espera indagar en cuatro dimensiones fundamentales: a) las competencias lingüísticas declaradas de los educadores tradicionales mapuche; b) las competencias interculturales de los educadores tradicionales mapuche; c) la actitud hacia la lengua y hacia el SLI; y c) las condiciones de implementación del SLI.

La investigación combina métodos cuantitativos y cualitativos. Es así que está aplicando una encuesta a todos los Educadores Tradicionales que enseñan mapuzugun en el país y, por otra parte, ha iniciado un estudio en profundidad, de tipo cualitativo, en tres establecimientos escolares que implementan el Sector de Lengua Indígena, entre los cuales se encuentra el colegio que usted dirige. Hemos elegido su establecimiento, porque tenemos referencias de que en él se está realizando un trabajo serio y comprometido con este nuevo sector curricular, pionero en nuestro país.

Por tal razón quisiéramos tener su apoyo para realizar una entrevista al educador tradicional, al profesor mentor y a usted en tanto directivo del establecimiento;

asimismo a un grupo de niños de 3º básico y a dos representantes de los padres y apoderados. Del mismo modo, quisiéramos poder acercarnos a la práctica del educador tradicional en su sala de clases.

Para poder concretar estas actividades, un miembro de nuestro equipo de investigación se contactará prontamente con usted. Además, para mayor información, en las páginas siguientes usted encontrará un resumen del proyecto.

Agradeciendo sinceramente su disposición y confianza, le saluda muy cordialmente,

Carmen Sotomayor E.
Investigadora responsable del proyecto
Centro de Investigación Avanzada en Educación
Universidad de Chile
Tel: (56. 2) 2 978 27 80

ANEXO 8: MATRIZ DE CONTENIDOS ENTREVISTAS A EXPERTOS

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUNGUN

Matriz de contenidos de entrevistas a expertos

Nombre	Enrique Antileo (E.A.) María Díaz (M.D.) Cristián Lagos (C.L.) Elisa Loncon (E.L.) Aldo Olate (A.O.) Alicia Salinas (A.S.) Ernesto Triviño (E.T.)		Cargo/Función/Institución
I. Introducción	Experiencia en investigación		
	Otros		
II. Incorporación del ET a la escuela	Incorporación de asesores culturales en instituciones	<p>Los expertos observan que:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>La integración de los asesores culturales en las instituciones no surge de una política prevista, ni planificada</u>, sino que surge como imprevisto de la planificación, de acuerdo a las necesidades de un programa de corto alcance que no concibe un protocolo de investigación (E.L.) -La figura del asesor cultural se concibe desde la improvisación, para cubrir una necesidad urgente y de gran relevancia que aparece en el desarrollo del programa (E.L). -Se observa una experiencia particular de la inserción del asesor cultural en dos escuelas de Isla Huapi (Escuela Santa María y la Escuela Ruka Raki), durante la ejecución del Programa Orígenes. El Experto señala que el financiamiento se termina cuando finaliza este programa, entre 2007-2008, y con esto finaliza el financiamiento destinado al asesor cultural.<u>Se observa un abandono en esta zona de parte del PEIB</u>, siendo este un lugar muy propicio para la enseñanza del mapuzugun sin embargo la implementación y el financiamiento no llega a estas 	

escuelas (A.O.)

Incorporación ET en la escuela

Los expertos señalan los siguientes puntos:

-La incorporación del ET en la escuela surge con la creación del SLI, la que concibe la capacitación del ET en materia curricular y de planificación. Sin embargo, esta capacitación no proyecta una formación como tal del ET para cumplir su rol, ya que no se define desde un principio un rol específico sobre el cual formarse (E.L).

-Los educadores se mueven en un espacio donde la discriminación es evidente. Sin embargo, los ET, en relación a su vínculo con los estudiantes, se han incorporado positivamente. Los niños y niñas sienten que se trata de una persona que es más que un profesor, manifiestan un cariño muy grande hacia la figura del ET (A.S.).

-Tomando en cuenta la relación del ET con las autoridades escolares y con los profesores de la escuela, se aprecia que ha sido complicada la inserción de los ET en las escuelas, puesto que estas no están preparadas para recibir gente de las comunidades como figuras con un cargo educativo. Existe una diferencia de prestigio entre las autoridades y profesores del establecimiento y el ET, la que muchas veces provoca que el ET cumpla funciones domésticas en el establecimiento en lugar de cumplir con su rol de educador, que sea excluido de la instancias reflexivas sobre la labor pedagógica (reuniones de UTP, salas de profesores, etc.) o que sea abandonado en su labor pedagógico por quienes deben apoyarlo y respaldarlo en el aula. En esta línea, la inserción ha sido compleja porque las autoridades de los colegios no comprenden la labor del educador, no valoran sus conocimientos y menosprecian su rol educativo en la escuela al no tener este una formación como profesor (M.D.).

- La discriminación de parte de las autoridades y profesores en relación a cómo se visten los ET, al registro informal que utilizan y a la variedad del español que manejan también es un factor que ha dificultado el ingreso del ET a la escuela (M.D.).

-El ET, con el propósito de incorporarse de mejor manera a la escuela, a través de capacitaciones del PEIB, se ha informado sobre su rol como educador y al mismo tiempo se ha empoderado de este en la escuela frente a la discriminación que ha experimentado. A su vez el PEIB se ha encargado de informar a las autoridades y profesores de las escuelas sobre el rol que los ET ejercerán en el aula, con el

propósito de que sean respetados en los establecimientos (M.D.).

-Se afirma que el equipo de la escuela no siempre le da importancia al ET puesto que este no es profesor (C.L.).

-El ET en la escuela frecuentemente no es valorado por la comunidad escolar como un par, sino que es menospreciado por no poseer un título o una formación pedagógica. Se observa que esto ha sido un elemento muy negativo en la implementación de la EIB ya que el ET no llega a un espacio positivo y con buena disposición hacia el saber que él posee, lo que hace que desarrollar su rol y empoderarse de él sea un proceso mucho más difícil (A.O.).

Puntos críticos para incorporación positiva

Los expertos señalan los siguientes puntos críticos:

-EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DOCENTE: los obstáculos a los cuales se ve enfrentado el ET en la escuela cotidianamente (A.S.).

-FALTA DE HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES: Enfrentar una labor pedagógica sin tener las herramientas necesarias. Hay una tensión que se relaciona con la profesionalización, dado que implica tener un cúmulo de saberes, de tradiciones, de conocimientos hacia otras formas de conocimiento, en este caso, occidental. Hay una tensión entre el desplazamiento y traslado de modelos culturales diferentes. En cierta forma, significa una transformación, una imposición, un grado de violencia en esa misma imposición, dado que un sistema se ve más válido que el otro y la gente lo entiende de esa manera. Sin embargo, podría ser una propuesta, un programa especializado donde confluyan los dos tipos de saberes; un sistema de ingreso especial o de generación de un espacio educativo propio para profesores mapuche, de lengua mapuche, una pedagogía relacionada con un proyecto más de largo plazo, no con la inmediatez de implementar el SLI, sino que se incorporen a un proyecto pedagógico más grande (E.A.).

-POCA VALORACIÓN DEL SABER MAPUCHE DE PARTE DE LA ESCUELA: El mayor problema es que el ET no está validado completamente en las escuelas ni tampoco con los alumnos (C.L.).

-POCA VITALIDAD DEL MAPUZUGUN Y FALTA DE ESPACIOS DE USO: Los alumnos no hablan mapuzugun, ya que son monolingües de español. Aunque sus padres eran hablantes, no hay transmisión de la lengua. En Santiago no saben la lengua, anhelan saberla, pero esta no circula en la zona urbana (C.L.).

-INFLUENCIA DE LAS PRUEBAS DE MEDICIÓN EDUCATIVA: Los directores de

escuela se resisten a entregar tiempo para el SLI por la presión del SIMCE. Los directores se preguntan cómo engarzar este sector con el currículum nacional y, en el fondo, lo consideran curricularmente irrelevante (C.L.).

-FALTA DE HORAS PARA EL SLI: El mayor problema es que el mapuzugun no es lengua de enseñanza, se imparten solo 1 o 2 horas a la semana y los directores ven esta asignatura como un problema (C.L.).

-RESPALDO INSTITUCIONAL: Se requiere un apoyo constante desde organismos centrales (C.L.).

-ROL DEL EDUCADOR: Aún no se ha logrado definir el rol que debe cumplir el educador al interior del aula. Se le ha otorgado un rol funcional pero sin profundizar en cómo debe ser este. Los expertos observan que se le exige demasiado al ET en términos de su capacitación en el ámbito curricular y metodológico (labor que el profesor debe cumplir según la experta y no el ET), en lugar de valorar el conocimiento que realmente posee y potenciarlo al mismo tiempo (E.L.).

-CAPACITACIÓN DE LOS ET: estas deben encargarse de entregarles todas las herramientas (metodológicas, didácticas, pedagógicas) necesarias para que los ET puedan empoderarse de su rol y legitimarse al interior de las escuelas (M.D.).

-ORGANIZACIÓN DE LA LABOR EDUCATIVA: Cómo el ET se organiza para trabajar con el resto de la comunidad escolar. Se observa que, frecuentemente, el ET se relaciona únicamente con el profesor mentor, sin tener un intercambio activo con los demás profesores y autoridades (M.D.).

-RELEVANCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS ESCUELAS. Se señala que la gestión de los directores de las escuelas es un gran factor a revisar en la implementación del PEIB, ya que en ellos está la posibilidad de que el ET sea respetado por la comunidad escolar, él tiene la posibilidad de fortalecer la enseñanza del mapuzugun en la escuela y de abrir un espacio favorable a la EIB. Esto porque de él dependen muchos elementos, sencillos muchas veces, que pueden hacer de la experiencia de la EIB una experiencia positiva para los niños. El director y su brazo derecho en la escuela tienen que estar de acuerdo con la idea de implementar la EIB, necesariamente tienen que estar interesados y valorar la EIB para que esta pueda desarrollarse de manera positiva. Un director comprometido e interesado en la IEB puede ser un factor relevante para fortalecer la identidad de los niños y niñas (A.O.).

		<p>-LA LENGUA NO ES LA PRIORIDAD NÚMERO UNO EN LAS REIVINDICACIONES DEL PUEBLO MAPUCHE. <u>La revitalización y enseñanza de la lengua no siempre se ubica dentro las primeras prioridades en las reivindicaciones del pueblo mapuche.</u> La recuperación de tierras es la preocupación fundamental de las organizaciones y comunidades mapuches razón por la cual muchas veces la lengua queda en un segundo o tercer plano dentro de las prioridades (A.O.).</p>
	<p>Recomendaciones sobre puntos a indagar</p>	<p>-SOBRE EL ROL DEL ET: Es necesario <u>dimensionar qué es un educador tradicional</u>, cuáles son los aportes valorables que entrega y cómo sus experiencias aportan al interior del aula al aprendizaje de los estudiantes. Investigar sobre cómo se desenvuelve la experiencia y el conocimiento del educador en el aprendizaje del estudiante (E.L).</p> <p>-DECRETOS EIB: Monitorear el decreto que autoriza a los educadores ejercer la función docente (A.S.).</p> <p>-SOBRE LA ADQUISICIÓN TARDÍA DEL MAPUZUGUN: <u>Observar el aprendizaje de niños que escucharon el mapuzugun desde pequeños en sus hogares</u> pero que nunca aprendieron ni hablaron durante su infancia y que posteriormente aprenden en su adolescencia o adultez. Se observa un conocimiento pasivo en muchos niños de Isla Huapi que escuchan a sus abuelos hablar en sus hogares en distintos momentos del día (A.O.). Se recomienda investigar cómo se produce este fenómeno de re-identificación y de adquisición tardía de la lengua.</p>
	<p>Otros</p>	<p>-SOBRE QUIÉN DEBE MANEJAR EL CONOCIMIENTO GRAMATICAL DE LA LENGUA: <u>es necesario contar con la presencia de profesores de lengua indígena que manejen el contenido gramatical, sintáctico, fonético</u>, es decir, que maneje los términos que definen la estructura de la lengua, ya que es un conocimiento lingüístico que no puede ser siempre exigido a los ET. No porque no puedan manejarlo, sino porque no es el rol que deben cumplir al interior del aula. La experta apunta a no confundir los roles de cada sujeto, sino que delimitarlos y hacerlos funcionar en armonía (E.L.).</p>
<p>III. Currículum SLI</p>	<p>Planes y Programas sobre SLI</p>	<p>-Los objetivos y contenidos mínimos obligatorios fueron establecidos por una comisión conformada por técnicos y especialistas pertenecientes al MINEDUC y a CONADI, en conjunto con sugerencias de la UCT (E.L).</p> <p>-FALTA DE ATENCIÓN EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS: no se aterrizó esta selección tomando en cuenta la concepción de</p>

conocimiento que posee un niño o niña, es decir no hay elementos que contemplen el factor afectivo del aprendizaje en los estudiantes, ni el componente lúdico que el niño requiere para aprender una lengua. La dosificación de contenidos no tuvo la suficiente rigurosidad según los expertos, se repiten contenidos en las unidades de dos niveles distintos por ejemplo (E.L).

Contenidos Mapuche	culturales	<p>-FACTOR EPISTEMOLÓGICO: primó el factor epistemológico en relación a lo que se entiende por conocimiento mapuche, <u>se seleccionó el contenido cultural en términos generales</u>, con una perspectiva macro de este (E.L).</p> <p>-RELEVANCIA DE LA PALABRA MAPUCHE: la importancia de introducir la relevancia de la palabra en la cultura mapuche y <u>cómo esta se concibe dentro de la cultura, la relevancia que tiene la palabra en términos valóricos</u>, en apreciar al estudiante como un werken de la palabra. Este debe aprender a valorar su palabra para luego poder llevarla consigo como sus antiguos lo hicieron (E.L).</p>
Propósitos del CV		<p>-REVITALIZACIÓN Y REFLEXIÓN: la <u>revitalización política de la lengua, la reflexión sobre la lengua</u>, el aprendizaje y desarrollo del idioma desde una perspectiva intercultural dialogante, el despliegue de la manera en que el niño concibe el mundo y su entorno (E.L).</p> <p>-USO DE LA LENGUA de parte de los niños. En este punto, se observa un problema, ya que se podrían planificar actividades que impliquen un mayor uso de la lengua pero nos encontramos con el obstáculo de que no todos los educadores poseen una competencia alta de la lengua como para fomentar su uso constante al interior del aula (E.L).</p> <p>- MEJORAR EL RENDIMIENTO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS: No está claro que gracias a la implementación de SLI vaya a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes. Los expertos señalan que en una primera etapa debíamos apuntar al interculturalismo entre las poblaciones indígenas. Hacer integración sin desconocer su origen indígena. EIB para toda la población no ha resultado. Para ello se debe equiparar el status de las dos culturas (indígena y occidental), que niños no indígenas conozcan y valoren la cultura indígena (E.T.).</p> <p>-FOCO EN LA POBLACIÓN INDÍGENA: con miras a mejorar el cv se estima que el foco debiera estar en que los niños indígenas pudieran integrar su cultura de origen y a la vez integrarse a la cultura dominante. Es decir que puedan trasladarse de una cultura a otra sin gran dificultad (E.T.).</p>

-BILINGUISMO COMO DESAFÍO: Es complejo lograr estudiantes bilingües. Es una falacia pensar sacar alumnos bilingües; se espera que los niños y niñas de 8º conozcan la cultura y que puedan entablar una conversación básica, avanzar hacia una verdadera interculturalidad (A.S.).

-POLÍTICAS DE REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA: Los fundamentos de EIB plantean una educación más pertinente para los estudiantes de origen indígena. Sin embargo, si no existe una política de revitalización lingüística, la eficacia es nula (C.L.).

-OBSERVAR EXPERIENCIAS DE OTROS PAÍSES: observan los expertos la experiencia de Colombia y México, donde se generó una educación bilingüe pero esta terminó siendo segregadora, porque los colegios de nivel socioeconómico alto implementan el currículo nacional. Terminó perpetuando las relaciones de poder en la sociedad (C.L.)

Tipo de ET para implementar el CV

-REFLEXIVO: ET que logre dialogar con el programa, que reflexione sobre él. ET que sea capaz de desarrollar sus propias estrategias en diálogo con el currículo, y que al mismo tiempo lo fortalezcan (E.L.).

-COMPROMETIDO: Se espera un ET que logre revitalizar su lengua, que logre cambiar gradualmente el monolingüismo del niño y que este comience paulatinamente a comprender el mapuzugun y a incrementar su repertorio lingüístico (M.D.).

-CAPACITADO: El ET debe tener competencias lingüísticas y culturales, pero también competencias interculturales, es decir de manejar la interculturalidad en la enseñanza y situarse en un contexto donde conviven dos lenguas y dos culturas (M.D.).

Otros

-IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS INTERCULTURALES PROPIAS DEL ET: lograr revelar cómo su conocimiento se distribuye y dosifica desde una base intercultural para luego ser enseñado. El ET posee, según los expertos, una capacidad innata intercultural para la enseñanza que es importante tomar en cuenta como estrategia para fortalecer el SLI, como una estrategia que puede aprehenderse y replicarse en otros profesores (E.L.).

IV. Competencias interculturales del ET

Competencias habilidades Pedagógicas ET

- o -COMPROMISO EDUCATIVO: el valor del educador al atreverse a enseñar su lengua y su cultura en la escuela después de haber sido discriminado por esta. Los expertos señalan que debe valorarse esta superación de parte del ET como una competencia interesante y relevante. Desde otra perspectiva, señalan que la

superación debe traducirse en diálogo, el ET debe poseer una competencia en la capacidad de dialogar con los saberes que no son propios, como el currículo y las metodologías de enseñanza de lenguas, con el propósito de desarrollar una mejor labor educativa. Además, el ET debe ser lo suficientemente honesto consigo mismo en relación a la competencia que posee de la lengua y proponerse superarse progresivamente en su conocimiento si no posee un alto nivel en la lengua. Esto es algo que la experta aprecia que no todos los ET hacen (E.L.).

-CAPACIDAD DE DIÁLOGO CON LAS CULTURAS QUE INTERACTUAN EN LA ESCUELA: El ET debe ser capaz de poner en diálogo dos culturas y las formas de expresión de estas culturas, es decir crear un equilibrio entre la pedagogía mapuche y la pedagogía de la escuela. EL ET debe lograr un equilibrio entre lo que él sabe de su lengua y su cultura y crear un vehículo de comunicación para enseñarla en el contexto de la cultura occidental (M.D.).

-FORMACIÓN COMPLEMENTADA: El educador necesita un complemento; saber mapuzugun y tener conocimientos acerca de la cosmovisión no significa que esté preparado para enfrentar un escenario complejo como la escuela; así como tener todos los conocimientos pedagógicos tampoco asegura una buena educación. Hay herramientas que se necesitan desarrollar: expresión (aspectos bien simples), manejo de grupo, convivencia escolar (E.A.).

-HERRAMIENTAS DE OTRAS DISCIPLINAS: Los educadores debiesen manejar recursos o herramientas propias de la psicología, por ejemplo.

-ÉNFASIS EN LO PEDAGÓGICO: Trabajar lo pedagógico, rescatando las prácticas propias de la comunidad. Para que los saberes tradicionales sean legitimados, habría que desaprender (A.S.).

-RESCATAR LAS HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PROPIAS DE LA CULTURA MAPUCHE: Se aprecia que los ET poseen herramientas pedagógicas propias de la cultura mapuche, de la cotidianidad de la cultura mapuche. Ya que ellos no aprendieron en la escuela su lengua, aprendieron en espacios tradicionales como el fogón, por medio de narraciones y cuentos de sus abuelos y padres, en caminatas por el campo observando la naturaleza, trabajando en las cosechas, entre otros lugares. El afirma que el ET es capaz de adaptar esta forma de enseñanza-aprendizaje en la escuela, que es posible recrear ciertos espacios como el palin por ejemplo. Es importante que el ET pueda desplegar este conocimiento, que pueda jugar con los espacios en la escuela para poder

Competencias
habilidades
Interculturales ET

innovar en la enseñanza desde el conocimiento tradicional que él porta (A.O.).

- o -La capacidad que este tiene de poner en diálogo los saberes de su cultura con la realidad actual, sin quedarse estancado en lo tradicional únicamente. En esta línea, poner en diálogo las prácticas culturales con su sentido cultural aterrizado a lo contemporáneo. Por ejemplo el juego del palin y cómo el sentido de reciprocidad e integración que este porta tradicionalmente, puede ser utilizado para fortalecer las relaciones de convivencia de los niños. En esta línea utilizar los elementos culturales para mejorar las relaciones entre el niño y sus pares, entre el niño y la naturaleza, para ayudar al niño a descubrirse y valorarse dentro de su cultura (E.L).

-De acuerdo a lo visto en el estudio, las competencias que los ET demuestran en los colegios responden más bien a un enfoque de multiculturalidad, es decir, al conocimiento de la parte más visible de las culturas indígenas, como fiestas, tradiciones, comidas. Pero no tanto a la cosmovisión, las formas de aprender, las formas de preguntarse y de pensar. Esto implica una matriz cultural que hay que ir develando: la forma de comprender la realidad y sus diferencias con la cultura occidental. En esto debe estar preparado el ET (E.T.).

-El ET debe tener la dinámica y la flexibilidad de transitar entre las dos culturas para que el niño aprenda, diversificando la didáctica en el aula. El ET debe generar las condiciones y crear un escenario para que la pedagogía mapuche se desenvuelva pero en conjunto con la pedagogía occidental y utilizar las herramientas tecnológicas de esta (ppt, data, videos, materiales para crear etc). De esta manera se introduce la pedagogía mapuche y sus expresiones (nüttram, ngülam, el ülkantun, el epew) con herramientas de la pedagogía occidental para que el niño aprenda. La competencia intercultural de este modo consiste en generar un diálogo y manejar didácticas de ambas culturas; la didáctica mapuche y la didáctica escolar establecida (M.D.).

-El ET debe saber cómo se gestiona el aprendizaje desde la escuela, porque no se encuentra desde el contexto natural donde antes se aprendía la lengua, ahora se sitúa en una sala de clases, en cuatro paredes, razón por la cual debe que fabricar una atmósfera, fabricar una instancia de aprendizaje para que el niño aprenda. La competencia intercultural le permitirá cuestionarse cómo gestiono ahora mi lengua y mi cultura para que los niños aprendan desde estos espacios (M.D.).

Recomendaciones sobre Competencias Interculturales

-Las competencias interculturales tienen relación con cómo el ET planifica su clase desde el inicio, el desarrollo y hasta el cierre de su clase, desde el momento en que entra al aula, para lograr la motivación de los niños. Cómo despliega un contenido cultural en una clase manteniendo la atención e interés de los niños (M.D.).

-El concepto de Interculturalidad se asocia a una propuesta de sociedad, sistema de relaciones entre culturas diferentes, pero en el marco de un diálogo que esté en condiciones de igualdad de derechos. Por lo mismo, se adhiere a la propuesta de Claudia Briones, quien plantea la interculturalidad como un horizonte, una transformación de la sociedad (E.A.)

-Quedó pendiente la elaboración de una serie de indicadores vinculada a las competencias interculturales en la escuela. Sin embargo, un educador tradicional con competencias interculturales debiese desenvolverse en ambas culturas (A.S.).

-Centrar la competencia intercultural del ET en beneficio de la relación del niño con el mundo que lo rodea (E.L.).

-Se recomienda indagar sobre el multiculturalismo e interculturalismo y su relación con la enseñanza de una segunda lengua. Dónde están las capacidades o comprensiones iniciales de cómo desarrollar el SLI. Para ello se podría comparar las orientaciones que entrega el SLI (Bases curriculares) con una línea de base en la que están los ET. Esto permitiría entender mejor las capacidades que poseen. Específicamente, en la encuesta y estudio de casos indagar sobre qué hacen en clase, cómo lo hacen, qué nivel de participación de los alumnos. Observar si hay uso de Lengua Indígena, su propósito (instrumental o cosmovisión) y grado de intensidad de uso. El ET debe manejar los dos códigos/conocimientos o bien complementarse con el profesor mentor. Comprender ciertos patrones culturales que influyen en las formas de aprender, en las formas de evaluar. El ET debe ser capaz de tender puentes entre estas dos culturas. Sin descuidar el bilingüismo, cree que es lo que se puede hacer en este momento con las capacidades existentes entre los ET (E.T.).

-Las competencias interculturales constatan el hecho que son bilingües, forzado a vivir procesos históricos, saber moverse con los códigos de la otra cultura. De igual modo, esas competencias debiesen responder a principios ordenadores que tiendan a promover la interculturalidad en rechazo al racismo, clave esencial en un contexto de diversidad (E.A.).

	Otros	<p>-La experta recomienda <u>identificar qué entiende el propio educador tradicional por competencias interculturales</u>, con el propósito de darles el espacio para que ellos se cuestionen qué competencias poseen y puedan expresar cuáles tienen y cuáles no (E.L.).</p> <p>-<u>Para el estudio de casos</u>, recomienda ir a estudiar si existe un caso de enseñanza realmente bilingüe. Sugiere distinguir gradientes de bilingüismo y gradientes de interculturalidad y según esto, elegir los casos. Otra sugerencia sería elegir dos casos contrapuestos: en un extremo un caso de bilingüismo y en el otro, un caso de gran esfuerzo por la revitalización de la lengua (E.T.).</p> <p>- Es necesario que el <u>ET reflexione sobre su propia práctica</u>, pensar qué contenidos funcionan de mejor manera o qué actividades permitirían captar mejor la atención de los niños por ejemplo. Al mismo tiempo, no debe respaldarse todo el tiempo en el profesor mentor, no debe depender de este para mejorar su labor educativa. El ET debe despegarse de su relación de interdependencia con el profesor mentor, sentirse capaz de llevar una clase por sí solo, de planificar contenido sin ayuda para lograr una independencia en su labor (M.D).</p>
V. Actitud hacia el SLI y Lengua Indígena	Razones de menor vitalidad lingüística	<p>-Se observa una <u>actitud negativa frente al grado de dificultad de aprendizaje de la lengua</u>. Al partir de la noción de que la lengua es muy compleja o muy difícil de aprender el sujeto se condiciona negativamente y no logra avanzar ni en su aprendizaje ni en el de los niños (E.L).</p> <p>-Se observa, particularmente en la zona de Isla Huapi, <u>una gran vitalidad del mapuzugun en los ancianos y adultos pero no una transmisión intergeneracional</u>, factor negativo para la revitalización del mapuzugun. Esto porque existe una visión funcional de las lenguas, donde el español ocupa la mayoría de los espacios. Sin embargo, no se manifiesta una visión catastrófica en relación a la vitalidad del mapuzugun, se afirma que <u>existe un panorama positivo para la revitalización que surge de una re-identificación de los niños mapuches</u> y una gran disposición de muchos ET a enseñar su lengua e insertarse en las escuelas (A.O.).</p>
	Actitud pueblo mapuche hacia mapuzugun	<p>-Existe una actitud positiva en términos de <u>reconocerse a sí mismo como mapuche y reconocer la importancia de la lengua y su valor cultural e identitario</u>, pero esto no siempre se traduce en proponerse aprender la lengua. La experta afirma que es importante no quedarse únicamente con el auto-reconocimiento sino que también ser activo frente a este (E.L.).</p>

-Remite a estudios realizados por investigadoras de la UMCE que concluyen que las expectativas de la comunidad Mapuche en relación a la escuela generan tensiones en la implementación del SLI, ya que a las comunidades no les interesa que sus hijos aprendan mapuzugun. Sostiene que en algunos contextos se espera que el ET les entregue la lengua a los estudiantes y que en otros que más bien entregue la cosmovisión y las tradiciones indígenas (E.T.).

-El SLI ha logrado generar una actitud positiva de los niños hacia la lengua. Se observa que la gran mayoría de los niños no rechazan la lengua, la aprecian y quieren al educador, lo aceptan como tal. Se ha logrado una auto-identificación del niño mapuche, una auto-valoración del niño hacia su cultura y su lengua, además se ha incrementado el vocabulario del mapuzugun. En relación a los padres de los niños, no todos están de acuerdo con la implementación del SLI porque no ven cómo el mapuzugun podrá beneficiar a sus hijos en términos laborales, de formación, etc. (M.D.).

-No se ha generado un grado de conciencia que es necesaria en una lucha por una descolonización real, es necesario aprender una lengua que fue sometida a represión; cuando se realicen acciones reales, cambiará el escenario. Observo mucha actitud de pancarta, no en acción concreta, mucho de construir una demanda, demandarla, hacerla pública, pero poco esfuerzo por construirla. Existe una especie de desidia respecto de la lengua, mucho de panfleto, pero poco de acción, es un mal síntoma. Una lucha por la descolonización, no solo pasa por lo político, sino también por una actitud hacia elementos que también son parte de esa lucha: revalidar sistemas de conocimiento, sistemas lingüísticos. Por otro lado, hay problemas mayores respecto del incentivo del aprendizaje del mapuzugun, hay una oferta de la enseñanza del mapuche limitada y con pocos recursos. A ello se suma, que las lenguas indígenas siguen siendo lenguas minorizadas. En definitiva, hay una desidia de parte de los sectores organizados de aprender la lengua, se han quedado solo en la cultura (E.A.).

-Los padres de las escuelas con SLI no entienden por qué enseñan mapuzugun si ellos quieren que sus hijos aprendan castellano para salir de la pobreza (C.L.)

-Se observa en general una actitud polarizada hacia la lengua, por un lado aprecia un rechazo de los padres hacia la enseñanza del mapuzugun al no observar en esta un beneficio laboral o funcional para la educación de sus hijos. Mientras que por otro lado, se aprecia una actitud positiva de parte de los niños y niñas

mapuches, especialmente en Isla Huapi donde muchos de los niños y niñas están bajo el cuidado de sus abuelos, la mayoría hablantes de mapuzugun. En este sector se afirma que existe un conocimiento de la lengua pasivo en los niños, quienes se crían en sus hogares escuchando frecuentemente el mapuzugun de sus abuelos, sin embargo no lo aprenden desde pequeños. Un fenómeno interesante que se rescata es la re-identificación de estos niños alrededor de los quince años, durante su adolescencia, donde muchos manifiestan querer aprender la lengua de sus abuelos. Resalta el caso de una niña de una de las escuelas de Isla Huapi que comentaba que ella aprendería el mapuzugun tarde, como su hermano que aprendió “de grande” a hablar la lengua (A.O.).

Actitud de los ET hacia lengua

-Se observa que el educador sabe más de lo que enseña. Sin embargo, no lograr entregar más en la enseñanza porque él mismo no está seguro de lo que es capaz de aportar realmente. En esta línea, la experta propone que el ET debe valorizar la especificidad de su conocimiento para no perderlo y poder entregarlo de mejor manera a sus estudiantes (E.L.).

-Los educadores tradicionales que no son hablantes prefieren ocultar su desconocimiento en la enseñanza de la cultura, en algunos clichés de la cultura, porque no la abordan en profundidad, y abandonan la lucha por la lengua. Se debe posicionar la lengua articulada con otros tipos de lucha; una lucha por la descolonización, le dará a la lengua un sentido político, quien hace algo por su lengua está luchando por la liberación de su pueblo (E.A.).

-El ET que pertenece a la comunidad donde enseña muchas veces manifiesta una mejor disposición y actitud hacia la lengua y su enseñanza que el ET que viene desde lugares externos o ajenos a la comunidad. El ET que conoce y es cercano a la comunidad sabe cuáles son las necesidades de comunidad, sin embargo el que ET que viene desde fuera muchas veces solo de limita a hacer su trabajo en la escuela y nada más. En general, se observa una actitud positiva hacia la lengua pero es necesario poner atención en este factor (A.O.).

Otros

-El ET debe re-encantarse con su lengua, su cultura y su conocimiento para lograr un diálogo con la realidad. Ya que el ET se encuentra en una etapa de transición de su rol, él tampoco sabe específicamente qué debe hacer por lo que es fundamental que se re-enamore de su saber para poder definir su rol por sí solo. Es importante además, resignificar la tradición. La experta propone como ejemplo que los ET podrían seguir la estructura de un epew y crear su propio epew, con un

VI. Competencias lingüísticas del ET

Competencias lingüísticas del ET

relato diferente pero siguiendo los protocolos de narración ya establecidos (E.L.).

- Una competencia lingüística importante es poner atención en los diversos niveles que tiene la lengua, en la incorporación del lenguaje lúdico de los niños (E.L.).
- El reciente estudio realizado deja entrever que los ET no siempre son los más preparados, sino que son elegidos por amistad o por necesidad. Los ET debieran manejar fluidamente la lengua mapuzugun y apoyarse en el profesor mentor para la competencia didáctica. De acuerdo a lo visto, ninguno de los dos se siente muy seguro. El apoyo que puede dar el profesor mentor es en relación a su experiencia en la enseñanza del castellano, pero no hay relación directa entre esta didáctica y la enseñanza del mapuzugun (E.T.).
- El ET tiene que dominar todo lo que tenga relación con la gramática del mapuzugun y con los grafemarios, ya que al apropiarse de los programas tienen que escribir en mapuzugun, deben poder llevar su lengua al plano de la escritura para luego también enseñarles a los niños a escribir. Y para eso necesitan conocer la estructura de su lengua y sus formas de escritura (M.D.).
- La escritura es muy útil en la enseñanza de la lengua; en niveles más avanzados, la escritura es una lucha por posicionar la lengua en otro estatus. Se debe abandonar la idea de cultura ágrafa; la escritura permitiría crear materiales pedagógicos y soportes tecnológicos. En relación al grafemario, se puede resolver a través de dos caminos: realizar un congreso y decidir, o bien, permitir que se imponga el que más se use, como ocurrió con la bandera. En ningún caso podría permitirse que cada persona escriba como quiera (E.A.).

Recomendación para indagar en competencia declarada

- Utilizar los elementos culturales (epew, ül) como elementos que permitan la comunicación entre los niños (E.L.).
- La competencia lingüística no solamente debe quedar evidenciada en la capacidad de hablar mapuzugun, hablar fluidamente o de variados temas, sino que la competencia lingüística tiene relación con cómo el ET hace reflexión sobre la propia lengua, el educador junto al profesor mentor o cuando se juntan los ET. En esta línea qué significa el reflexionar sobre la propia lengua (M.D.).
- Si se quiere implementar el SLI, la competencia debe considerar las condiciones en que se encuentra el mapuzugun. El concepto de competencia limita mucho las fronteras de quien habla y quien no; hay que considerar el aspecto comunicativo; si se pueden comunicar, si la persona es capaz de comunicar sus conocimientos, se puede tener otra concepción de competencia lingüística (E.A.).

-Relación de la lengua con el contexto real. Por ejemplo, el mapuzugun tiene una relación inmediata con la tierra, pero ¿qué pasa con esta lengua en el contexto urbano? (C.L.).

-Destaca el trabajo de Marisol Henríquez, quien en sus investigaciones para dar cuenta de la competencia de los niños mapuches les hacía escuchar un cuento en mapuzugun y luego realizaba preguntas de comprensión oral. Por medio de este ejercicio ella observaba la competencia de los niños a través de cómo ellos explicaban el nudo de la historia y sus principales sucesos. Se señala que este es un buen ejercicio a realizar con los ET para dar cuenta de la competencia que ellos declaran (A.O.).

Recomendaciones para indagar en competencia efectivas

-La experta propone la observación etnográfica de las clases. Registrar las clases y analizar en qué momentos se usa el mapuzugun o el español, para qué se usa cada lengua al interior del aula, desde la perspectiva de uso de los niños y del ET (E.L.).

-Frecuentemente nos encontraremos con ET que si bien saben hablar, no saben escribir su lengua o no saben leer en su lengua, porque no tienen el repertorio lingüístico para hacerlo. Ante estas situaciones, se deberá trabajar con el segmento de educadores que no manejan estos aspectos para que puedan desarrollar la competencia lingüística en el sentido de la reflexión de la lengua y de la escritura de la lengua. Porque para que el niño vaya también construyendo textos con sentido, y logren producción de textos en mapuzugun, tienen que entender el mapuzugun en su forma escrita. Entonces si el ET no puede lograr la reflexión metalingüística, tendrá que hacerlo con la ayuda de especialistas que lo orienten (lingüistas, profesores de castellano, etc.) para que el entienda que su lengua se puede escribir, se puede hablar, que se puede pensar en mapuzugun, que se puede soñar en mapuzugun, y que él puede reflexionar sobre su propia lengua (M.D.).

-Qué necesidades en el día a día tiene el ET de lengua mapuzugun hablada y escrita (C.L.).

Recomendación sobre aspectos a investigar de C. Lingüísticas

-Se propone utilizar la lengua en clases aunque los niños no la sepan, de manera que estos vayan acostumbrándose a esta y su fonética particular. Para esto propone realizar guías bilingües, de manera que el niño pueda seguir el discurso en mapuzugun y las instrucciones de la clase por medio de un apoyo escrito en español. Lo que además les permitirá inferir la estructura de la lengua por sí solos.

<p>VII. Implementación SLI</p>	<p>Comentarios sobres implementación SLI</p>	<p>En lo posible, la experta recomienda recurrir mínimamente al español (E.L.).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se recomienda <u>indagar sobre la reflexión metalingüística de los ET</u>, en cómo fomentarla para que ellos adquieran mayores herramientas para la enseñanza de la lengua (M.D.). -Se recomienda <u>indagar en la escritura de la lengua</u>, en cómo mejorar ese ámbito en la enseñanza del mapuzugun, desde la perspectiva del ET y desde la perspectiva de la producción escrita que deben lograr los niños. Reflexionar sobre los procesos de escritura en el SLI (M.D.). - <u>Qué nociones tiene de su lengua, representación social</u> (entendida como conocimiento social, compartido) sobre la lengua, sobre EIB (C.L.). - <u>Qué importancia le atribuye a su lengua y cómo debe ser traspasada</u>. Es un dato relevante saber más sobre formas de traspaso de su lengua (C.L.). <p>-Se observa que hay un <u>mayor uso y competencia de la lengua en niños entre 5-15 años</u> que en adolescentes. Esto se aprecia como una fortaleza del SLI. Se señala además como fortaleza que el SLI tiene como característica que no separa la clase entre los niños que saben y los que nos saben. De manera que todos los niños, mapuches y no mapuches, tienen la posibilidad de aprender la lengua. Finalmente, <u>lo positivo que resulta que el SLI entregue la posibilidad a los ET de enseñar su lengua y su cultura</u>. Como debilidades, se observa que una de ellas sería <u>la falta de estudios de los educadores</u>, hecho que muchas veces dificulta su labor y la falta de recursos para implementar el SLI en todos los establecimientos que lo requieren (E.L.).</p> <p>-Actitud hacia el SLI: Conversar respecto de los saberes culturales que aparecen en el programa, considerando que en la elaboración de los programas, participaron personas indígenas; tomar los programas y ver qué les hace sentido, cómo mejorarlos. Programas de estudio como única herramienta pedagógica (A.S.).</p> <p>-Fortalezas del SLI: La importancia que la enseñanza de la lengua haya ingresado al Currículo Nacional, por tanto, hay que continuar robusteciendo este sector. Que existan cuatro horas para el sector (A.S.).</p> <p>-Debilidades: <u>Inexistencia de textos escolares</u>. En contexto urbano como Santiago es compleja la implementación, dado que no todos los educadores tradicionales son hablantes fluidos del mapuzugun (A.S.).</p> <p>-Los <u>casos más emblemáticos de revitalización</u> o generalización de una lengua</p>
---------------------------------------	--	---

son el País Vasco y Paraguay. En el caso del País Vasco se exige hablar el euskera para entrar a trabajar en el sector público y todas las escuelas deben enseñar esta lengua. En Chile estamos muy atrasados, pero también enfrentamos muchos problemas de la propia organización social de los pueblos indígenas. Por ejemplo, la incapacidad para ponerse de acuerdo en una norma estándar. Cada comunidad presiona para que se impongan sus propias variedades dialectales. Es cierto que al perder variantes dialectales, podrían perderse matices en la cosmovisión. Pero es imposible que el mapuzugun se enseñe como L2 si no existe una estandarización de la lengua escrita. Esto impide que los profesores puedan enseñar la lengua y limita la producción de materiales. Por ello es fundamental un acuerdo político entre las comunidades indígenas para lograr esta estandarización (E.T.).

-Incluir en las capacitaciones de los ET trabajos sobre la escritura, invitando al educador a reflexionar sobre cómo deben ir avanzando progresivamente en la producción escrita de los niños a través de los distintos niveles. Para esto, los mismos educadores deben capacitarse en esta línea, en su propia producción escrita (M.D.).

-Se proponen dos lecturas para explicar las iniciativas de revitalización lingüística. Por una parte, destaca que los organismos multilaterales diagnostican a los países con poblaciones indígenas como países inestables. En relación a esto, las políticas gubernamentales de revitalización lingüística se explican porque se requiere una convivencia pacífica para asegurar la inversión en el actual sistema económico. Por otra parte, la revitalización lingüística es una necesidad sentida para los grupos indígenas y estos se aglutinan en torno a la lengua y a su recuperación. Ambos son discursos diferentes y no dialogan. Tanto EIB como SLI se desprenden de esta realidad y se han ido armando desarticuladamente (C.L.).

Inclusión ET y profesor mentor en SLI

-Hay una división de tareas entre el ET y el profesor mentor que es importante respetar. El profesor mentor no debe sobre-exigir al ET con tareas que no le corresponde (E.L.).

-Se estima que no hay programas sólidos y consolidados de formación docente para la enseñanza del mapuzugun como segunda lengua. Esto tampoco existe en América Latina. Tuvo experiencia de educación bilingüe en EEUU (inglés y español) y afirma que cuando los programas son sostenidos en las escuelas, son eficaces (E.T.).

-Se ha propuesto que ambos planifiquen juntos los programa de estudio y que lleven las clases en conjunto, pero al interior del aula no se ha definido cómo debe ser la relación del ET con el profesor mentor, es decir no se han planteado las dinámicas que la dupla debe ejecutar en clases. En esta perspectiva, no se ha planteado rol específico del profesor mentor a partir de la planificación, a este se le han otorgado tareas técnicas, de organización y de disciplina pero siempre desde un imaginario de clase. No se han registrado clases como para analizar cómo son los roles de cada uno (M.D.).

-En la dupla pedagógica puede generarse un espacio de convivencia sano, una interculturalidad bien concreta, sin embargo esa relación está permeada por una relación de poder: el mentor sobre el educador; esa estructura hay que comenzar a desmontar; se impone la lógica del mentor más que la del educador, incluso los primeros años se estableció una relación bastante racial: juntar la leña, por ejemplo (E.A).

-Existen muchos profesores mentores que apoyan el trabajo de los educadores, pero también hay otros, que dificultan su ingreso y obstaculizan si quehacer pedagógico (A.S.).

-El ET debe lograr una independencia en el futuro en relación con el profesor mentor, no se observa como un elemento positivo la inclusión del profesor mentor, puesto que este opaca los recursos propios de la pedagogía mapuche que él ET podría desarrollar en el aula. Se aprecia que el ET posee un conocimiento pedagógico tradicional que sería muy enriquecedor incluirlo en la escuela. Por ejemplo enseñar por medio de elementos culturales propios del pueblo mapuche (A.O.).

Recomendación para mejorar implementación SLI

-Indagar en la conceptualización del niño mapuche hoy en día, en sus intereses, en sus emociones para lograr actividades acorde con el sentir del estudiante (E.L.).

-Generar políticas lingüísticas que se basen en los derechos lingüísticos y educativos del pueblo mapuche. En esta línea, la experta observa necesario el diseño de un programa de largo plazo basado en la revitalización de la lengua, que divida en etapas el aprendizaje de los niños en los distintos niveles. Incorporar una mirada macro de largo plazo basada en el derecho lingüístico (E.L.).

-No delegar todas las responsabilidades a la escuela, ya que esta no es capaz de

realizar sola la tarea de revitalizar la lengua. La experta en este punto propone incorporar los medios de comunicación a la tarea de revitalización (E.L.).

-Formación de nuevos y más profesores de lenguas indígenas (E.L.).

-Nuestra agenda debiera ser como Paraguay (ver más abajo), tender al bilingüismo, ya que hablar dos idiomas debiera ser una ventaja (E.T.).

-Hay que mejorar la relación entre el educador y la comunidad educativa (profesores, directores, etc), es necesario que el educador sea una persona con autoridad, sea una persona respetada, valorada, reconocida en la escuela por su importante labor pedagógica. El educador debe posicionarse en la escuela desde su nueva formación como ET, debe legitimarse en la escuela desde la propia valoración de su formación y su rol. Él mismo debe aportar a su integración en la escuela, sin esperar órdenes, sino que actuar por iniciativa propia (M.D.).

-Destaca que en el caso de lenguas amenazadas, se deben implementar políticas de tres tipos: i) planificación del corpus (llegar a una versión estandarizada de la lengua); ii) planificación del status (iniciativas para mejorar el prestigio de la lengua minorizada); y iii) planificación de la enseñanza (esto es que el sujeto educador esté validado, que tenga un nivel de escolaridad al menos de EB, sueldo digno, etc.) (C.L.).

-El ET no está validado en la escuela, está mal pagado. S debe subir su status y su nivel de especialización (C.L.).

-Sería muy importante que la U. Chile entregara un diploma de especialización e interculturalidad y lengua a los ET. Esto les generaría un mayor empoderamiento. Si existe un equipo de ET preparados para EIB, su eficacia y demanda a la autoridad sería distinta (C.L.).

-Debería dejarse de lado la exigencia de escolaridad de los ET, no importa si tiene o no tiene enseñanza básica o media completa puesto que él posee sus propias metodologías para enseñar su lengua. Se señala que debería existir un programa de acreditación y capacitación para los ET que pueda validarlos frente a la comunidad escolar (A.O.).

-El ET debiese recibir un sueldo que le permita mantenerse económicamente con el propósito que pueda desarrollarse como educador y ejercer la enseñanza con libertad y con total dedicación (A.O.).

Otros comentarios destacados -No concebir la situación de la lengua como algo coyuntural sino que observar los pasos a seguir, sus soluciones y progresos como un asunto de historia a largo plazo (E.L.).

-Recomienda revisar un estudio sobre resultados de SERCE en lenguaje y matemática en estudiantes indígenas de 5 países de América Latina. Se encuentra que los niños que hablan lengua indígena tienen peores resultados en pruebas de lenguaje y matemática en 6º grado. No obstante, se encuentra que estos resultados se dan en contextos diglósicos, mientras que en contextos de bilingüismo (el caso de Paraguay) los resultados de los niños indígenas son mejores, controlando por NSE. Estudio en Revista Mexicana de Investigación Educativa, "Evaluación de los aprendizajes indígenas en América latina" (E.T.).

-Hay una urgencia en crear instrumentos de evaluación del aprendizaje de los niños, no se ha profundizado en este aspecto. Se debe reflexionar en relación a cómo evaluamos, qué evaluamos, qué tipo de producciones evaluaremos. Existe una evaluación intuitiva, pero no una que aborde cada aspecto del aprendizaje de los niños (M.D.).

-El ET debe ser autónomo en su aprendizaje, más allá de las capacitaciones que el PEIB pueda entregar, ellos mismos deben ser los gestores de su aprendizaje, deben dejar de esperar que venga alguien a enseñarles y tomar el aprendizaje por sus propios medios. Existe un paternalismo y un asistencialismo de parte del PEIB hacia los ET que no permite que el ET sea autónomo e independiente, que sea capaz de reflexionar por sí solo sobre su labor diaria en el aula, para empoderarse de su rol y construir sus propias estrategias de enseñanza (M.D.).

-De acuerdo a la investigación que ha desarrollado, concluye que la sociedad chilena no es una sociedad intercultural. Intenta implantar una educación intercultural, pero esto es artificial. Para ser una sociedad verdaderamente intercultural se debiera implementar el SLI en todos los colegios de Chile (C.L.).

-No hay posibilidad de éxito en la implementación de SLI si no se adopta como sociedad. Tiene que partir del nivel constitucional. En el caso de Bolivia, Perú y México, se conciben como sociedades pluriculturales, de allí parten, de allí legitiman las iniciativas de revitalización lingüística. ¿Por qué al niño indígena se le obliga a saber de O'Higgins y a los otros niños no se los obligan a conocer la cultura mapuche? (C.L.)

-Se debe hacer una política lingüística en Chile (C.L.).

-Se manifiesta que debiese diseñarse un programa de Pedagogía en Lengua Mapuche en el nivel superior donde puedan formarse profesores de lengua mapuche que egresen hablando mapuzugun y con una formación pedagógica intercultural. Este programa debiese contemplar la enseñanza del mapuzugun intensiva para los jóvenes que quieran enseñarla en las escuelas, así como se forman profesores en inglés, francés, etc, debiesen formarse profesores de mapuzugun. Se señala que existen profesores para realizar un programa de este tipo, que este elemento no sería un obstáculo para diseñarlo. Además se observa que no se han realizado estudios sobre los egresados de la Pedagogía en Educación Intercultural de la UCT, que debiese estudiarse cómo estos profesores se han insertado en la escuela, si están enseñando mapuzugun en la escuela o si solo están enseñando elementos culturales. Es importante observar este factor ya que se observa que ya han egresado un número significativo de profesores y que es de gran relevancia observar cómo estos profesores

están llevando a cabo la enseñanza del mapuzugun, si lo están haciendo o no y cómo (A.O.).

COMPETENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES MAPUCHE EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA MAPUZUGUN

Matriz de contenidos de entrevistas a expertos

Nombre	Fernando Wittig (F.W.) Fernando Zuñiga (F.Z.)	Cargo/Función/Institución
I. Introducción	Experiencia en investigación	
	Otros	
II. Actitud hacia la Lengua Indígena	Razones de menor vitalidad lingüística	
	Actitud pueblo mapuche hacia mapuzugun	
	Actitud de los ET hacia lengua	<p><u>-Las actitudes se ven en un comportamiento y se verbalizan, pero la verbalización está totalmente contaminada; te muestra una tendencia, un cambio en el discurso, en general.</u> Tiene un valor, pero un valor muy bajo. Esa actitud tan verbalizada es una intención, en el mejor de los casos creo yo, que es útil también pero no describe una acción o una acción concreta. La actitud frente al lenguaje es compleja, porque qué es el lenguaje: ¿Es el uso?, ¿es el hecho que otra gente enseñe?, ¿qué es esto? El lenguaje en sí es un iceberg o un elefante con cola, con trompa, con muchas aristas, muchas caras (F.Z.).</p> <p>-A priori, podría pensar que todas estas personas tienen una actitud, un conjunto de representaciones positivas hacia la lengua. <u>Sin embargo, habría que establecer -a lo mejor- proyecciones, referirte a la escritura, esta versus</u></p>

III. Competencias lingüísticas del ET (Sobre el instrumento de medición)

Otros
Competencias
lingüísticas del ET

la oralidad, referirte a la escuela como espacio.

La escritura es un tema que puede ser incluso “el” tema no más, actitud en torno a la escritura, porque la escuela, la ausencia del mapuzugun en la escuela, en la escuela chilena, está inevitablemente asociada a un cierto grado, momento, nivel de uso de la escritura (F.W.).

-Competencia lingüística: con ese término uno puede hablar de lingüístico-comunicativa, o comunicativa a secas, o comunicativo-pragmática. Entonces si uno va a hablar de competencia lingüística para niños -por ejemplo- no es relevante, porque una competencia lingüística se refiere, por ejemplo, al nivel de conocimiento del código. Por ejemplo, expresar sinónimos, expresar traducciones, explicar una frase, en el sentido de una frase en castellano y traducirla al mapuzugun o del mapuzugun explicarla en castellano. Eso por ejemplo para niños no es muy pertinente, pero para personas adultas que antes de estar en esta posición seguramente han tenido ejercicios, trabajos, reflexiones, actividad, participaciones formales e informales, que traen un grado de conciencia explícita sobre el código, la lengua mapuche, se justifica bien yo creo usar un instrumento donde se pregunte aspectos propiamente del código, no del uso, ni de la acción. El uso sería lo comunicativo, la acción sería lo pragmático (F.W.).

Recomendación para
indagar en competencia
declarada

-Sugiero partir de una auto-declaración reflexiva sobre el conocimiento de la lengua, donde la persona tenga espacio para explicar por qué, explyarse en qué medida, cuáles son las razones que justifica una lección por otra. Por ejemplo cuando uno le pregunta a las personas con qué frecuencia utiliza tal o cuál lengua, en esta situación o en este contexto, y va a dar una respuesta, va a elegir un elemento en relación a otro. Entonces que explique por qué, que dé ejemplos; eso lleva a que la interacción sea también producto de una reflexión que la misma persona la tiene de antes, pero la está articulando al momento de responder la pregunta.

Es importante, también, realizar preguntar que permitan controlar, es decir, preguntar una misma cosa dos veces de manera distinta, no con el ánimo de ponerle trampa a la persona, sino para motivar que la persona reflexione al momento de entregar su respuesta y que esa reflexión enriquezca entonces la respuesta (F.W.).

Recomendaciones para indagar en competencia efectivas

-Recomendaciones para las preguntas de los cuestionarios. Cómo guiar a la gente a la reflexión.

En el caso de los ámbitos de uso, me parece que puede ser bastante más directo, sería ideal definirlos de la manera lo más manipulativa posible para que los resultados sean útiles.

La metodología que emplearán es pertinente, porque ahí tendrán un mayor control de cómo se están entendiendo, y también de que la gente desarrolle un vocabulario común, de cómo contestar las preguntas. Es fundamental que la gente tome conciencia que lo importante no es contestar lo que habría que contestar, porque eso no es útil.

Me parece súper bien hacer ese trabajo previo de comunicar a los coordinadores y a los educadores lo que realizarán, me parece que no es tiempo perdido, por el contrario, yo creo que ganas y después tienes un resultado más, ante el cual yo desconfiaría mucho menos si simplemente diseñas un instrumento y lo lanzas.

En relación a la construcción de preguntas, yo trataría de hacer esas preguntas lo más concretas posible, manipulativas e en el sentido de forzar al tipo a casarse con una respuesta lo más concreta posible, en ese sentido manipulativa. Porque si no, si tú le preguntas cuál es su actitud en general, son muchos sentidos, todo lo van a encontrar positivo, pero tú no sabes lo que significa eso tampoco. Yo trataría de forzarlo, ¿qué le parece que se utilice mapuzugun en toda la clase, durante toda la clase? ¿le parece bien? ¿O le parece que debieran ser solo las instrucciones? Cosas así. Realizar preguntas más de casos concretos, y tú después por supuesto eso lo evalúas, lo agregas. Yo pienso que esas respuestas a esas preguntas te podrían ser más útiles (F.Z.).

- Los niveles absolutos de evaluación no son apropiados para medir el uso de la lengua. Yo creo que los niveles absolutos como el “siempre” o el “nunca”, quizás no tienen mucho sentido. Tiene que haber un término medio, algo que sea más que medio y algo que sea menos que medio, como mínimo. Pero qué entiende la persona por ejemplo cuando dice, “yo generalmente o casi siempre hablo con esta persona”, ¿Qué está entendiendo con ello? “Generalmente hablo en mapuzugun con los chicos”. A lo mejor eso significa que saluda y nombra objetos, se despide, saludo,

Recomendación sobre aspectos a investigar de C. Lingüísticas

despedida, nombrar objetos o a lo mejor también pregunta-respuesta. Incluir, por tanto, especificaciones no para necesariamente comparar todas las respuestas, las respuesta de los distintos sujetos, por el casillero que eligen, sino haciendo una evaluación más holística de la encuesta total por el sujeto. Las interacciones grupales me parecen una buena idea, porque ahí las personas también sienten que tienen que situar sus respuestas en el sistema de valor de los otros (F.W.).

-Recomendaciones para medir la comprensión oral y narrativa: Poner por ejemplo un audio con una historia que la persona pueda explicar en castellano la trama, el nudo. Ahí tú, por ejemplo, puedes evaluar su nivel de comprensión oral, por un lado y, por otro, la capacidad para hacer una traducción sintética al castellano. Otra opción es que la persona pueda contarnos una historia a partir de láminas o puede ser una secuencia de acciones.

En relación al léxico, pueden presentar un listado de palabras que puedan ser unidas, pueden dar la traducción, el significado. Otro, traducir frases, frases de cierto uso cotidiano en un diálogo, con un cierto grado de complejidad que se le van agregando partículas, considerando un nivel básico, intermedio y más complejo. Entonces ahí tienes léxico, tienes las frases de la conversación cotidiana que puedan tener cierta pertinencia para la interacción con los niños, las instrucciones que pueden tener que ver con el comportamiento dentro de la sala de clases, “entrar”, “salir”, “sentarse”, “mirar adelante”, no sé otras cosas que puedan ser pertinentes. Pero también en ese contexto, se pueden incorporar elementos, por ejemplo, que tengan que ver con elementos espaciales, “levantar la mano derecha”, “levantar la mano izquierda”, no sé, “poner algo encima de otra cosa”, o describir, no sé, si la grabadora está encima del libro, el libro está debajo de la grabadora, una cosa así. Eso sería más descriptivo. Entonces, tienes léxico, después era lo otro las frases del uso cotidiano, el diálogo, estas otras indicaciones o instrucciones y después incorporar esta otra cosa de la comprensión oral. Pero ahí te queda un instrumento súper amplio que sería, digamos, que podría cubrir distintas facetas de la competencia lingüística, todavía lingüística, porque las personas no están interactuando en situaciones comunicativas. Estarían reflexionando sobre cómo se diría,

cómo comprendo yo esta historia, cómo le diría yo a un niño tal cosa. Claro, te queda una cuestión completa, pero quizás no muy recomendable porque tiene muchos elementos (Nombra elementos para el instrumento de medición de la competencia lingüística, pero recomienda centrarse en un solo aspecto. En el aspecto que tenga más relación con lo comunicativo, vinculado con la interacción).

Puede ser que sea conveniente focalizarse en un aspecto. Entonces por ejemplo léxico, la cuestión de la historia y te quedas con las frases del diálogo cotidiano y las indicaciones.

El diseño del instrumento también, incluso de un año, podría tener como producto y resultado el diseño y la aplicación piloto de un instrumento, para ver si funciona o no reflexionar qué ajustes hay que hacer y en un segundo momento aplicarlo de verdad. Y todavía así como reportable, y en un tercer momento aplicarlo como más completo, pero no es el caso de ustedes (F.W.).

Otros comentarios destacados

Sobre el uso de cuestionarios: Soy más bien escéptico acerca del valor directo que puedan tener estos cuestionarios, justamente porque son respuestas a preguntas que tienen contenidos políticos, creo que la interpretación del resultado es bien difícil.

Sobre los ámbitos de uso: Los ámbitos de uso me parecen esencial, tener un reflejo lo más realista posible, no de una intención tampoco.

Tienes que ser muy preciso en las preguntas que estás haciendo, no puedes decir “bueno ud. usa en su diario vivir más el alemán o más en dialecto suizo”, “más o menos o no” no te dice nada. Considerar, entonces, ¿cuándo tú usas mapuzugun? ¿Cuándo usas castellano? Y ¿por qué? ¿Cuándo cambias? ¿cuándo la gente no te está entendiendo? ¿cómo notas que no te están entendiendo? ¿Sabes qué hacer si no te están entendiendo? Yo trataría de sacar la mayor cantidad de información de ahí para tener un reflejo lo más fidedigno posible de la percepción de ellos, de la realidad. Yo trataría de formular preguntas, en la medida de lo posible, súper concretas. Y dejando también la posibilidad de hacerlo abierto, ¿cuándo utiliza ud. español?, y ¿cuándo? y ¿Por qué?, ¿ha cambiado? ¿lo hacía más al comienzo de la clase? Las preguntas debiesen hacer reflexionar a la gente también.

Lo mismo ocurre con el inglés que si bien es prestigioso, la gente igual no aprende mucho inglés. Y en este caso con una lengua que no tiene prestigio, probablemente la gente que se interesa tiene una actitud positiva. Pero eso no basta, no basta, no basta para generar la competencia. Ciertamente es condición necesaria pero no es suficiente. Entonces, yo encaminaría todo el proceso para allá, para tener la mayor cantidad de información de situaciones concretas y puntuales. Y que la gente reflexione

sobre ella, para poder generar un cambio de actitudes después y una mejora. Por lo menos tener la noción más precisa acerca de cómo es la praxis, y que la gente piense y la reconozca y vea cómo se gestó (F.Z.).

ANEXO 9: TABLAS CON RESULTADOS CODIFICACIÓN PREGUNTAS ABIERTAS

1. Temas propuestos para capacitaciones

Tabla 1.1 Metodología de enseñanza

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	Región Metropolitana	Total
Planificación de clases	5	3	1	1	2	12
Estrategias didácticas y metodológicas	12	0	8	0	2	22
Enseñar a evaluar desde la perspectiva mapuche	2	0	0	0	0	2

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Tabla 1.2 Lengua y cultura mapuche

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	Región Metropolitana	Total
Lectura de textos en mapuzugun	1	0	0	0	0	1
Incorporar a los kimche a las capacitaciones	1	3	8	0	2	14
Enseñar más cultura	3	1	7	0	2	13
Talleres de lengua para los ET	1	0	8	2	3	14
Énfasis en variedades dialectales, diferencias regionales y de campo-ciudad	0	0	5	0	0	5
Nivelaciones sobre todo en lengua	0	0	2	0	1	3
Contenidos con identidad sin acomodar conceptos	0	0	0	0	1	1

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Tabla 1.3 Otros temas

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	Región Metropolitana	Total
Capacitar en uso de tecnología	1	1	2	0	1	5
Experiencias en países aledaños	1	1	0	1	0	2

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

2. Críticas a las capacitaciones

Tabla 2.1 Mejorar la periodicidad y la difusión

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	Región Metropolitana	Total
Más jornadas de capacitación en el año	21	7	7	2	6	43
Más información sobre la realización de las capacitaciones	5	0	1	0	1	7
Capacitaciones a comienzo de año (antes de firmar el contrato y comenzar las clases)	1	2	0	0	1	4
Jornadas de capacitación en comunas para lugares alejados	4	3	8	1	0	16
Espacios pertinentes para	0	0	0	1	0	1

las capacitaciones						
Capacitación en el tiempo que corresponde	0	0	0	1	0	1

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Tabla 2.3 Mayor pertinencia cultural

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	Región Metropolitana	Total
No usar el castellano (mayor uso de mapuzugun)	2	0	1	0	0	3
Mayor participación de los ET	3	0	0	0	1	4
Salidas a terreno (visita a machi, lawentuchefe, etc)	1	1	5	0	2	9
Más focalizadas y adaptadas a nuestras necesidades	0	1	0	0	0	1
Que los que capaciten tengan más conocimiento de pedagogía huinca y mapuche	0	0	1	0	1	2

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Tabla 2.4 Mejorar la calidad de los contenidos

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	Región Metropolitana	Total
Más calidad y más contenidos	8	0	0	0	0	8
Más acorde con los programas de estudio exigidos	1	0	0	0	0	1
Más sencilla la forma de enseñar	4	0	0	2	0	6
Especificar de que tratará la capacitación	1	0	0	0	0	1

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

3. Condiciones laborales y reconocimiento de los ET

Tabla 3.1 Mejorar condiciones laborales

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	Región Metropolitana	Total
Mejorar remuneraciones	30	7	4	3	3	47
Pago mensual (más igualdad)	4	4	0	0	0	8
Más horas con los niños y más cursos	2	0	0	0	0	2
Apoyo para trabajos en el colegio (más materiales y que la entrega sea a tiempo)	13	0	3	0	1	17
Apoyo técnico en colegios	1	0	0	0	0	1

rurales							
Mejorar calidad en alimentación y espacios	1	1	0	0	0	2	
Devolución de pasajes y pagarés	0	0	2	0	0	2	

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Tabla 3.2 Reconocimiento de ET y su conocimiento

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	Región Metropolitana	Total
Que enseñen personas que saben la lengua	1	0	0	0	0	1
ET sean líderes sobresalientes, generosos y activos	1	0	0	0	0	1
Que valoren nuestro conocimiento como ET	8	3	7	1	0	19
Capacitar junto a los educadores de Azeluum	2	0	1	0	0	3
Dar más facilidades para prepararse a los educadores	1	0	0	0	0	1
Que los ET puedan estudiar en alguna universidad en el área de chedungun	0	3	0	0	0	3
Que se reconozca nuestro trabajo	0	2	0	0	0	2

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

Tabla 3.3 Otros

Tema	Araucanía	Biobío	Los Lagos	Los Ríos	Región Metropolitana	Total
Convocar a directores y sostenedores a la capacitación	1	0	0	0	0	1
ET que sean más formales en su vestimenta tradicional	1	0	0	0	0	1
Más estudios mapuches	1	0	0	0	0	1
Más regalías para las capacitaciones	0	0	1	0	0	1
No transformar la cultura en negocio	0	0	0	0	1	1
Definir que es educar para el ET	0	0	0	0	1	1
Más recursos para el taller de interculturalidad	0	0	0	0	1	1

Fuente: Elaboración Propia en Base a encuesta FONIDE

ANEXO 10: TABLAS CON RESULTADOS SIGNIFICANCIA ESTADÍSTICA (REGIONES, TRAMO DE EDUCACIÓN, TRAMO ETARIO y SEXO) ÍNDICES GENERADOS

Competencia lingüística	a
Uso mapuzugun en la sala de clases	b
Dominio del mapuzugun en la escuela	c
Estatus de la lengua e identidad	d
Actitud hacia el sector	e
Conocimiento sobre cultura mapuche	f
Gestión de conflictos en la escuela	g
Conocimiento de lengua castellana e indígena	h
Conocimiento técnico pedagógico	i
Participación de la comunidad	j

Los valores de las tablas muestran las diferencias entre el primer grupo con respecto al segundo y su significancia donde,

- 1 es significativa y positiva
- -1 es significativa y negativa
- 0 no significativa

Regiones		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Biobío	Araucanía	0	-1	-1	1	1	-1	1	1	-1	-1
Biobío	Los Lagos	1	1	1	1	1	-1	1	1	-1	-1
Biobío	RM	1	1	1	1	1	-1	1	-1	-1	-1
Biobío	Los Ríos	1	1	1	0	1	-1	1	1	1	-1
Araucanía	Los Lagos	1	1	1	1	-1	1	1	1	-1	1
Araucanía	RM	1	1	1	1	1	-1	1	-1	-1	1
Araucanía	Los Ríos	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Los Lagos	RM	-1	0	-1	0	1	-1	0	-1	-1	0
Los Lagos	Los Ríos	0	0	1	-1	1	-1	1	1	1	-1
RM	Los Ríos	1	0	1	-1	0	1	1	1	1	-1

Tramos de educación*		a	b	c	d	e	f	g	h	i
entre 1 y 8 años	entre 9 y 12 años	1	1	1	0	-1	-1	1	-1	-1
entre 1 y 8 años	mayor a 12 años	1	1	1	0	1	1	-1	-1	-1
entre 9 y 12 años	mayor a 12 años	1	0	1	0	1	1	-1	-1	-1

*Se omite el tramo "Sin educación" por tener solo 3 observaciones para todo Chile

Tramos etarios		a	b	c	d	e	f	g	h	i
Menor a 29 años	Entre 30 y 39 año	1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1
Menor a 29 años	Entre 40 y 49 años	-1	-1	-1	-1	-1	-1	1	1	-1
Menor a 29 años	Más de 50 años	-1	-1	-1	0	-1	-1	-1	-1	-1
Entre 30 y 39 año	Entre 40 y 49 años	-1	0	-1	-1	1	-1	1	1	1
Entre 30 y 39 año	Más de 50 años	-1	-1	-1	1	1	-1	-1	1	-1
Entre 40 y 49 años	Más de 50 años	-1	-1	-1	1	-1	-1	-1	-1	-1

Sexo		a	b	c	d	e	f	g	h	i
Hombre	Mujer	1	1	1	0	-1	1	1	1	1

ANEXO 11: INFORME DE ESTUDIO DE CASOS

ESTUDIO DE CASO

Escuela Básica Municipal Urbana de La Pintana



Ubicación	
Región	Metropolitana
Provincia	Santiago
Comuna	La Pintana
Sector	Población El Castillo

Datos del Establecimiento	
RBD	9620
Dependencia	Municipal
Niveles	Pre básica; Básica completa
Convenio SEP	Año inicio: 2008 Status actual: En recuperación
NSE SIMCE	Bajo
% alumnos prioritarios	88,86
Director	Sara Díaz
Jefa UTP	Evelyn Sepúlveda
N° Docentes	24

Trayectoria de la Matrícula						
Año	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Matrícula	269	508	497	351	346	300
Promedio SIMCE 4º básico						
Año	2008	2009	2010	2011	2012	
Lectura	220	234	209	227	194	
Matemática	188	206	185	222	197	
Indicadores de eficiencia interna de la escuela						
Año	2008	2009	2010	2011	2012	
Tasa de Repitencia	5,9%	3,3%	5,1%	4,8%	7,3%	
Tasa de Retiro	5,6%	3%	3,8%	7,1%	8,1%	
Tasa de Aprobación	96%	96,2 %	94%	91,3 %	89,3%	

Implementación EIB /SLI	
Estrategia de Focalización	Taller financiado por Ley SEP
Niveles	1° a 6° básico
Adecua PEI /PPP	No
Educadora tradicional	
Nombre	Juanita Soñan
Dominio de mapuzugun	Hablante 1ra lengua
Capacitaciones	2 años /MINEDUC
Formación	Ed. Superior incompleta
Tipo de Contrato	Ley SEP

1. COMPETENCIAS INTERCULTURALES

¿Cómo se trata la relación entre las culturas en la escuela?

La ET está contratada desde hace cuatro años por la Ley SEP para realizar Talleres de enseñanza de lengua y cultura mapuche. Su contrato es por XX horas semanales. Anteriormente ella había trabajado haciendo lo mismo en la población La Victoria, Al mismo tiempo la Educadora da clases de lengua y cultura en la Universidad Católica en conjunto con la especialista Elisa Loncon. Por lo tanto la Educadora que entrevistamos es conocida en el medio.

La jefa técnica del establecimiento la había conocido antes en La Victoria y sabía de su conocimiento y competencia sobre la lengua y cultura mapuche. Por tanto, cuando ella llegó a la escuela, le llamó la atención que nadie la tomara en cuenta.

En efecto la ET explica que cuando ella fue contratada por iniciativa de la Municipalidad de La Pintana, la mayoría de los docentes no tenían ningún interés en que ella hiciera clases de mapuzugun. No así el director del colegio con el que tenía muy buena comunicación y además “porque él vio mi trabajo” a través de una muestra pedagógica que ella hace cada año en la escuela. La jefa técnica narra que algunos profesores directamente dijeron: ‘yo no quiero nada que tenga que ver con los mapuche en mi sala de clases’. En efecto, la modalidad de enseñanza en esta escuela es que la Educadora debía conseguir algunas horas de los distintos cursos para enseñar la lengua, ya que el Sector Lengua Indígena propiamente, no está aún implementado.

Experiencias negativas y positivas sobre el trabajo del SLI

El inicio de este trabajo, entonces, no fue fácil para la Educadora. Ella percibía un gran rechazo de parte de la mayoría de los profesores y profesoras de la escuela. Incluso varios de ellos le negaban el saludo, lo que para ella era muy doloroso. Pese a tener un contrato, ella sentía que no tenía un espacio en la escuela para hacer su trabajo.

“... me costó estar acá, sí, me costó tomar este espacio. Portazos, que no sabíamos nada, qué nos van a enseñar, sí a mí me tocó duro. Al comienzo los profesores no me miraban, no me saludaban, yo era un bicho raro acá. Y yo igual, yo como siempre, pero no sé cuál era el temor de ellos. A mí me pagaban aparte, habían profesores que no me daban ni para decir ‘buenos días, buenas tardes’ a los niños, cómo completábamos las horas... ahí yo me sentaba al final (de la sala), ni me sentaba, parecía un paco, un carabinero, no tenía dónde apoyar mi bolso ni lo que traía. Era para mí muy doloroso, para empezar acá, por ser mapuche no tuve espacio, no tuve espacio”. (Entrevista Educadora)

Sin embargo, ella reconoce que tuvo el apoyo de dos profesores que reconocieron su trabajo y el valor de lo que hacía. Estos profesores la animaron y apoyaron desde el

comienzo y la instaron a continuar a no dejarse vencer por la situación. Uno de ellos es el profesor de XX básico, sensibilizado a la cultura mapuche, porque trabajó durante varios años en el Sur en una escuela rural inserta en comunidades indígenas en la zona de Temuco. Declara este profesor que él ha estado en sus fiestas, conoce sus tradiciones, sus costumbres y fue aceptado por ellos y respetado como una autoridad por ser profesor. Por esto –dice- cuando llegó al colegio el taller de mapuzugun, él se entusiasmó inmediatamente con esta iniciativa y la apoyó decididamente.

También la Educadora tuvo al inicio experiencias difíciles con los niños, que no la respetaban o se reían y se portaban mal en la sala. Ella recuerda particularmente una experiencia en una clase de 4º básico en que un alumno se burló de otro por ser ‘indio’. Ahí ella no pudo contenerse y le habló a este alumno:

“Me ardía no sé hasta dónde. Ya cuando terminó, me queda mirando así: ‘ven a mí a tocarme, yo también soy india’ -le dije- ‘¿me ves con plumas? ¿Me ves desnuda?’ El niño no hallaba donde meterse (...) y al final ese niño a los días me pidió disculpas, por qué, porque él estaba acostumbrado a hacer eso. (...) Esos niños estaban así (hace gesto de la cabeza inclinada sobre las manos), con miedo, más encima el otro les daba media cachetada donde caía su mano. Y esa vez, les dije: ‘saben que de hoy día no quiero ver a ni un niño que trate mal a este niño, ellos son dueños de la tierra -les dije- gracias a estos indios que somos -les dije yo- usted está aquí, sino quizás a dónde estarían. Esta tierra les corresponde a los mapuche, tienen que estudiar un poquito la historia de Chile. Pero ese niño, esos niñitos después fueron mi apoyo (...) agarraron fuerza, nunca más agacharon la cabeza (...) (Entrevista Educadora).

Dos factores han ido revirtiendo esta situación con el tiempo. El primero es que la educadora ha podido ir demostrando su competencia en la enseñanza de la lengua mapuzugun y en el conocimiento de su cultura. El segundo es que se produjo a fines del año 2013 un cambio en la dirección del colegio y la nueva directora y jefa técnica han tomado la decisión de darle un espacio formal a este taller dentro de la jornada escolar completa e incorporarlo también dentro de proyecto educativo institucional.

Dimensión cognitiva del ET. ¿Conoce y practica la cultura mapuche?

Respecto del primer factor, todos los entrevistados reconocen que la Educadora maneja muy bien la lengua mapuzugun y su cultura. Dicen la directora y la jefa técnica que ella “completísima”, porque les enseña a los niños la lengua, pero también cantos, cuentos, cocina, tejidos a telar, palín, instrumentos musicales, vestuario mapuche, entre otros.

(...) y sabe tanto de su propia cultura, que yo creo que eso es su principal fortaleza, porque uno conoce gente de distintas etnias, pero que pueden ser buenos para una cosa, pero ella no, ella sabe tejer a telar, sus comidas tradicionales, la lengua, entonces ella es súper completa.”

Efectivamente, la Educadora es ngürekafe, es decir es reconocida en Chile como tejedora de telares con diseño mapuche y trabaja también en este oficio, haciendo tejidos y talleres de telar en distintas partes donde la llaman: “tengo la puerta abierta” -dice- para divulgar este oficio.

También las apoderadas entrevistadas se manifestaron admiradas de lo que la educadora enseña a los niños y valoran su trabajo porque –dicen- los niños están contentos, aprenden y les gustan las actividades que realiza la Educadora en la escuela. También han asistido a algunas de las iniciativas organizadas por la educadora tales como la muestra pedagógica y el año nuevo mapuche.

“Lo hicieron aquí y fue muy lindo; a mí me gustó, a todas las mamás que estábamos aquí quedamos encantadas con lo que estábamos viendo” (Entrevista apoderada)

Es interesante mostrar también su relación con la religión occidental y el sincretismo que se produce con su cultura ancestral. Ella declara ser evangélica, pero que también tiene su propia lengua

“(…) si yo me meto solamente en la religión, me muero, muere mi lengua, muere mi conocimiento. Puedo tener mucho de la Biblia, pensar que la Biblia fue traída de occidente, pero mi lengua nació con ella, desde el vientre de mi madre. Dar vuelta ese chip y reencontrarse ahí, pararse y decir: ‘ya esto es mío’ (...)” (Entrevista Educadora)

Ha tenido conflictos con su iglesia porque creen que ella anda en ceremonias, porque ven que hacen nguillatunes, pero ella les dice: “no yo estoy enseñando, yo soy profesora de lengua”.

Lugar de la cultura mapuche en la escuela

En cuanto al segundo factor que está cambiando el lugar de la cultura mapuche en la escuela, está la decisión de la dirección del colegio de marcar un sello propio en relación a este tópico. La dirección del colegio reconoce un 10% de niños de ascendencia indígena (30 niños en total), pero por sobre todo perciben que deben aprovechar las excepcionales cualidades de la educadora en el establecimiento. Para ello han realizado una encuesta consultando al conjunto de la comunidad escolar y la idea ha sido aceptada. Es así que se proyecta que el taller de lengua y cultura mapuche formará parte de las horas de libre elección del colegio que permite la jornada extendida. Se está estudiando la posibilidad de que la educadora aumente sus horas de contrato y que este taller esté dirigido a todos los cursos del establecimiento.

Esta decisión, que ha sido dada a conocer a los docentes, ha provocado un cambio en el estatus de la Educadora y del trabajo que realiza. Ella lo percibe así y está contenta y

agradecida de la acogida que ha tenido por parte de la nueva directora y jefa técnica. Pero también ella atribuye esta transformación a la perseverancia de su trabajo y a su esfuerzo por ir abriendo lentamente las puertas de la escuela para acoger una cultura y lengua distintas.

2. CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN DEL SLI

Actitudes hacia la enseñanza del mapuzugun e inclusión de aspectos culturales (Actitud hacia la lengua y el SLI)

Como hemos señalado antes, las actitudes hacia la enseñanza de la lengua y cultura mapuche en la escuela no fueron favorables al comienzo, pero se han ido revirtiendo lentamente. Tal vez el factor más importante es la perseverancia de la Educadora y su validación frente a los niños y a la dirección del colegio. En este sentido, la Educadora ha ido ganando un espacio y legitimidad para enseñar la lengua, lo que ella considera una misión en su vida.

“(Le decía el director) ‘Juanita ¿qué le vamos a hacer?, pero tiene un lugar para trabajar’, ése era su término; ya –dije- bueno si no me dan espacio, completo la hora y me van a pagar igual, así lo tomé, porque no saco nada retirándome de la sala (...) si el profesor no estaba con uno, el niño hacía lo que quería. Incluso profesores me decían que me retirara porque no podía aguantar, yo les decía: ‘no, yo estoy preparada para esto’ (...), yo me preparé para esto, poner la mejilla y poner la otra, porque para eso me prepararon, porque si yo me voy –le dije- esto se va a perder (...). (Entrevista Educadora)

La actitud frente a la lengua y a la cultura mapuche es una variable que aparece de manera frecuente en el discurso de los actores entrevistados. La comunidad escolar, en su mayoría, no tiene una actitud espontáneamente favorable, sino más bien de rechazo o indiferencia. Incluso, la actual directora reconoce los prejuicios que tiene en relación al pueblo mapuche y cómo ha ido cambiando su visión a partir del trabajo de la Educadora y de la aceptación que esta va teniendo en los alumnos. Es la observación del trabajo de la Educadora y su disposición lo que la ha llevado a tomar la decisión de darle un espacio institucional al taller dentro de la escuela.

“(...) yo siempre he tenido esta cosa como con los mapuche como cierta distancia (...). Pero estando acá, yo en algunas ocasiones observé el trato que algunas personas le entregaban a la Juanita, que no era el mejor; sin embargo ella siempre ahí, de a poquitito de a poquitito, y a veces he pasado por las salas y he observado y veo a la Juanita súper validada con los chiquillos (...).” (Entrevista Directora)

En una experiencia anterior, en otro colegio, al presentarse ella como Educadora Tradicional, la directora le manifestó que tenían varios niños con apellido mapuche y que podrían juntarlos a todos para hacerle clases de mapuzugun. Existe, entonces, también la

percepción de parte de las autoridades escolares de que la enseñanza de la Lengua Indígena debiera ser solo para los niños de origen mapuche y no un tema que atañe a los demás estudiantes.

“(...) sabe directora –le dije yo- usted quiere seguir discriminando y yo todo lo contrario, yo quiero terminar la discriminación, a mí no me interesa que hayan gringos, a quién esté acá, yo le voy a hacer clase, a quien le haga, a todos, yo le hago a todos. ‘A eso vengo’ –le dije- ‘a que no se discrimine’.” (Entrevista Educadora)

En la escuela existe una especie de disputa por los horarios de clases entre la Educadora y algunas profesoras. Al no tener el taller un horario propio, la Educadora debe negociar con cada profesor un “conchito” de su clase para enseñar mapuzugun. Esta situación genera una gran tensión en la Educadora, ya que depende de la voluntad de los profesores. Existen situaciones muy incómodas, como por ejemplo el caso de una profesora que no acepta la enseñanza del mapuzugun en su clase, pero que a regañadientes tuvo que dejar entrar a la Educadora para que esta cumpla sus horas de contrato. Sin embargo, a diferencia de otros profesores que se quedan en la clase para apoyar a la Educadora, esta docente se ausenta y deja una reemplazante. La Educadora interpreta este hecho como otra forma de discriminación hacia su trabajo. O el caso de otra profesora que tampoco quiere mapuzugun en su clase, entonces le ha cambiado cuatro veces el horario en que ella viene a hacer su actividad. También se dan casos en que el taller de lengua indígena se da solo con un grupo de alumnos de la clase, ya que esta se divide para hacer distintos talleres. La Educadora manifiesta que en esas ocasiones se produce un “desorden total”, porque los niños “no quieren nada, nada”, porque están acostumbrados a estar con la profesora jefa. También tiene cursos difíciles que no toman en cuenta el mapuzugun y en los que el profesor –dice la Educadora- les ha dicho a sus estudiantes que el mapuzugun no tiene valor.

Como contrapartida existen otros profesores, particularmente tres de ellos, que entienden la importancia de esta enseñanza y le dan prácticamente su clase a la Educadora, permaneciendo con ella para ayudarla a contener al curso. En estos casos, la Educadora trae su tema planificado, el que ha conversado de antes con el profesor. Generalmente, se trata de temas relacionados con las materias que los docentes están trabajando en sus clases habituales, por ejemplo, vestuario mapuche, organización mapuche (historia), números en mapuzugun (matemática), cuentos y otras narraciones propias de la cultura mapuche (lenguaje), etc.

En general, la actitud positiva frente a la lengua de parte de algunos profesores y de la dirección de la escuela está relacionada con la convicción de que es muy importante que los niños conozcan sus raíces, su historia y ellos declaren ser muy respetuosos de la historia de nuestro país: *“(...) si no tenemos raíces no tenemos nada...” (Entrevista profesor)*. Asimismo, algunos profesores que conocen mejor la cultura sostienen que esta constituye un aporte dentro de la sala, porque se enseñan valores, el respeto a la familia, el respeto a la naturaleza, el saludo directo y la convivencia entre las personas. Sostiene que *“a veces buscamos valores por otros lados y a lo mejor la solución está acá”*

(Entrevista profesor)

También, explica la Educadora, ha tenido la oposición de algunos apoderados de origen mapuche para la enseñanza de la lengua. Con ocasión del wiñol tripantü (año nuevo mapuche???) algunas apoderadas la llamaron aparte y le pidieron por favor que no le hiciera clases de mapuzugun a su hijos, porque no querían más discriminación, lo que provocó el dolor y molestia de la Educadora.

“(..). ‘bueno si usted no quiere señora, que no entre a las clases de mapuzugun’, puede ir a taller de inglés’ –le dije yo- si usted quiere hacer gringo a su hijo, llévelo a un colegio inglés, pero este taller de lenguaje aunque usted quiera señora, ya está en el Ministerio de Educación, incluso con el tiempo vamos a llegar a la universidad’ (..).” (Entrevista Educadora)

Comprensión y producción en mapuzugun del ET

Tanto la Educadora como los demás entrevistados coinciden en que ella maneja muy bien el mapuzugun. Lo habla de manera fluida y lo comprende, y puede entablar largas conversaciones en esta lengua. En cuanto a la escritura, la Educadora explica que le ha costado volver a escribir, porque antes no se escribía en mapuzugun, sino que solo se hablaba. Una estrategia habitual para ejercitar la escritura es que ella escribe todos los contenidos en mapuzugun en la pizarra: el título y lo que significa y solo después se los escribe a los niños en castellano

“(..). Yo (escribo) primero en mapuzugun porque esa es la gracia, esa es la educación. Si yo tengo que enseñar mapuzugun, tiene que ser primero en mapuzugun...” (Entrevista Educadora)

La Educadora se siente preparada para hacer estas clases, porque ella ha ido a la universidad para aprender mejor la enseñanza del mapuzugun, aunque reconoce que ha ido mejorando mucho su fluidez en esta lengua. Al referirse a historiadores o intelectuales, se muestra crítica, ya que indica que ellos no quieren que se cambie la lengua, pero no conocen el sistema escolar ni la enseñanza del mapuzugun. Específicamente, se refiere a algunos términos en mapuzugun que son muy largos, lo cual hace muy compleja su enseñanza.

“(..). y ellos no quieren que les cambien el lenguaje (...) mira yo tengo mi propio lenguaje, pero tenemos que achicar las palabras para poder enseñar, ese es el problema (...). Yo puedo conversar con un lamgen que tenga mi propia lengua, es muy diferente de lo que uno enseña.”

Su trabajo como educadora la estimula en lo personal y en el progreso en su lengua. Sus logros en la sala de clase la motivan a escribir y a hablar en mapuzugun, y a pulir su lengua.

(..) cuando tengo una clase bonita yo soy la mujer más orgullosa (...) y me viene el ánimo, empiezo a escribir, empiezo a hablar, igual que un pajarito, no tiene límites,

porque el pájaro no tiene límites, es el mismo pensamiento mío, yo soy una mujer feliz con lo que estoy haciendo, orgullosa porque a pesar de mi edad, he podido alcanzar una meta, he ido alcanzando metas, y mientras más años tenga creo que voy a tener mejores visiones, mi lenguaje a lo mejor se va a ir puliéndose más, porque nosotros somos un tesoro escondido que estamos saliendo (...)

Su manejo de la lengua está muy ligado al sentido que ella da a su trabajo como educadora, que es una misión de vida mucho más allá de un empleo

“(...) yo no vengo a trabajar por plata, porque aquí me muero de hambre, con las horitas que nos dan, pero como yo amo mi lengua, que mi lengua quede. Yo me voy a ir de este mundo (...) y esos niños van a crecer, van a tener su familia, ‘teníamos una kimeltuchefe mapuche, nos enseñó esto’ y esos niños, estoy sembrando, esa es mi siembra.” (Entrevista Educadora)

Adquisición de la lengua del ET

La Educadora nació en Nueva Imperial, en la comunidad *Mañío Rucañán*. Su abuelo fue cacique y su esposa huinca, no hablaba el mapuzugun, sino solo castellano. Ella recuerda que fue aprendiendo de manera natural las dos lenguas, con su abuela el castellano y con su abuelo el mapuzugun.

(...) mi abuelo se había casado con una huinca, con una chilena, entonces yo nací con las dos lenguas inmediatamente, mi mamá me hablaba con la lengua mapudugun, pero también castellano para que nosotros no tuviéramos problemas, en el colegio nunca me discriminaron por ser mapuche, sabía hablar al tiro bien el castellano, aprendí inmediatamente, ni un problema. (Entrevista Educadora)

Por otra parte, su padre jugó un rol muy importante en el aprendizaje de la lengua, ya que él era *lenguara*, es decir una persona que maneja bien el castellano y que cumple la función de traductor para aquellos que no manejan nada del castellano. Por lo tanto - declara la Educadora- su padre “tenía lenguaje”.

El manejar ambos idiomas fue una gran ventaja para la Educadora y fue lo que le permitió efectuar una buena trayectoria escolar y llegar finalmente a obtener su cuarto medio. La adquisición de la lengua es un tema relevante para ella y está asociado también a experiencias muy dolorosas de discriminación en la escuela

(...) yo veía como castigaban a mis compañeros, yo veía a los niños que los castigaban porque no sabían hablar en castellano, yo vi mucha discriminación, me duele el alma el acordarme de esos niños, no sabían absolutamente nada y no había una persona que le interpretara lo que quería el niño, fue duro), claro fue duro, cuando yo empecé a estudiar (...) (Entrevista Educadora)

Contexto de uso de mapuzugun (contexto sociolingüístico de la escuela)

Los distintos entrevistados coinciden en que el uso del mapuzugun en la comunidad local es prácticamente inexistente, incluso entre los vecinos que tienen apellido u origen mapuche. Los profesores indican que los niños dicen algunas palabras que han aprendido cuando se dirigen a la Educadora en la escuela, como por ejemplo el saludo: *mary mary palu* (“tía”), pero esto nos es parte de su comunicación habitual. Lo mismo ocurre -dice la Educadora- cuando se los encuentra fuera del establecimiento escolar.

(...) cuando llego a la clase yo les digo: ‘yo no quiero que me desconozcan en la calle, tienen que saludarme como nos saludamos acá, ¿ya? Para que sepan que ustedes saben hablar mapuzugun’. Y ellos quedan felices, (...) hay niños que van corriendo con la mamá: ‘mamá, se va la palu, la mapuzugun, la kechu’ y se quedan con un número grabado, dicen la kechu (...) (Entrevista Educadora)

Una apoderada señala que le ha tocado escuchar hablar mapuzugun a algunas vecinas – abuelitas de Temuco- en su población, pero es algo excepcional. Sin embargo tanto la directora como la jefa técnica perciben que el tema mapuche, su cultura, está más instalado en La Pintana que en otras comunas, y que la Municipalidad le ha dado un espacio a actividades y programas relacionados.

La Educadora afirma que ella no conversa con nadie en mapuzugun acá en Santiago. Lo habla con su mamá, cuando va a Temuco. Aparte de los niños de la escuela, como ya se ha dicho, a veces se encuentra con hermanos de la Iglesia que la saludan en mapuzugun: *mary mary lamgen*.

Recursos económicos y educativos para implementar la EIB y el SLI (Trayectoria de iniciativas sobre interculturalidad)

La escuela fue parte del programa EIB hace tres años, pero este trabajo se suspendió por un problema de rendición presupuestaria de parte de la persona que estaba encargada en la Municipalidad. Al quedar el programa suspendido, la Municipalidad decidió continuar este trabajo con recursos de la Ley SEP. Esta decisión también se tomó por presión de los Educadoras Tradicionales que ya estaban trabajando en las escuelas y que se reunieron para solicitar a la Municipalidad que esta iniciativa continuara.

De todas formas, ha existido un problema de formalización del taller en el currículum de la escuela. El que el taller no tenga una institucionalidad clara hace que este no tenga un horario y espacio propio, como ya se ha indicado, pero también que no tenga los recursos materiales necesarios para implementarse.

El tema de los recursos es recurrente en el discurso de la Educadora tradicional, ya que ella ha debido hasta ahora costear todo el material con que desarrolla sus clases. Incluso la Educadora tiene una fotocopidora en su casa para fotocopiar guías y otros recursos de aprendizaje. No obstante, desde la llegada de la nueva dirección a la escuela, se le

han ofrecido materiales y fotocopias, lo que la educadora considera un “milagro” y la hace sentirse mucho más motivada y respaldada para ejercer su labor pedagógica.

Su contrato a través de la Ley SEP y no del programa EIB hace que la Educadora no tenga acceso a la capacitación que organiza el Ministerio de Educación para los Educadores Tradicionales, lo que nuestra Educadora resiente mucho. Ella quisiera tener acceso a las capacitaciones del Ministerio. Sin embargo, como contrapartida, su contrato a través de la ley SEP la deja en mejores condiciones salariales y contractuales, ya que le aumentarán las horas y le harán un contrato indefinido.

La experiencia de la escuela muestra también la importancia que da la Dirección de Educación de la comuna a la enseñanza de la lengua y cultura mapuche. Por la información que surge de las distintas entrevistas realizadas, da la impresión de que, efectivamente, la enseñanza del mapuzugun, así como de la cultura mapuche es un objetivo que la Municipalidad de La Pintana quiere impulsar en los establecimientos escolares de la comuna.

3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

¿Qué dicen los alumnos sobre la ET y el SLI?

En general los entrevistados coinciden en que la Educadora tiene llegada y se ha validado con los niños. La opinión de la dirección es que los niños la estiman y valoran, lo que no es fácil en ambientes de alta vulnerabilidad como el de esta escuela. Las apoderadas entrevistadas también coinciden en que este es un taller que les gusta a los niños y que la Educadora tiene un trato cariñoso y amable con ellos.

Cuando se entrevista a los niños, todos afirman que les gusta la clase de mapuzugun e incluso algunos señalan que les gusta más que las otras asignaturas. Un estudiante que prefiere la asignatura de música y matemática declara que no le gusta tanto, porque es difícil. De todas formas, todos declaran que la Educadora es “buena, simpática, y cariñosa” y que les ayuda en las actividades cuando se lo piden. Cuando se les pregunta si cambiarían algo de la clase de mapuzugun, señalan que les gustaría hacer más actividades fuera de la sala.

Estrategias observadas que la ET utiliza habitualmente (secuencia de planificación y ejecución de clases)

La Educadora abarca con su taller a niños desde 1º básico hasta 7º básico y, como ya se ha señalado, la clase de mapuzugun es una parte de las clases de las asignaturas habituales del currículum, especialmente, lenguaje, matemática, historia, ciencias, artes visuales y musicales. Es así que, cuando el profesor o profesora tiene una buena acogida a su taller, planifican en conjunto la actividad o materia que desarrollará la Educadora. Es

muy interesante la manera en que lo hacen, pues deciden de común acuerdo qué puede enseñar la Educadora para reforzar la clase del profesor en mapuzugun, a partir de lo que los niños necesitan. Dice no usar los programas de estudio, pero sí el texto de don Héctor Mariano (*Kimún*) al que declara haberle “sacado el jugo” y de ahí sacar sus temas para las clases.

No los uso, no los uso (los programas) porque era uno solo, yo le eché una mirada, y ahí también saco algo- también algunos temas (...) pero más los temas nosotros lo conversamos con los profesores y vemos las necesidades de los niños. (Entrevista Educadora)

Respecto de la planificación, uno de los profesores entrevistados resalta que, aunque no ha visto sus planificaciones, la Educadora realiza siempre un trabajo estructurado y ella maneja muy bien lo que hay que hacer. La clase tiene una clara secuencia y los niños también lo reconocen, marcada por el inicio con el saludo y por el cierre con la despedida en mapuzugun. La Educadora señala que a ella no se le exige una planificación formal, porque no es profesora y también, porque su planificación depende del resto de los profesores

El problema mío es que no tengo un formato para comenzar a trabajar, si no que yo me preparo sola, yo me hice los objetivos, los contenidos, en cuánto tiempo lo puedo trabajar. No tengo la planificación, la hago yo. Pero la planificación algunos lo entregan los profesores, porque la planificación mía está sujeta al profesor. En la planificación del profesor van los temas que yo voy trabajando. (...) Si yo estoy trabajando con profesor de apoyo, bueno, pónganme los temas y yo los preparo (...)
(Entrevista Educadora)

Los temas más habituales tratados por la Educadora son: la vestimenta mapuche, la familia y el respeto a los ancianos, cómo viven, la alimentación sana, sus formas de organización, los números, cuentos y otros tipos de narraciones tradicionales. Estos temas son tratados en forma oral, escrita y visual. Específicamente, la Educadora utiliza el *power point*, guías de trabajo, videos, la explicación oral y la pizarra.

En efecto, el estudio contempló la observación de una clase en 4º básico en que pudieron verse algunas de estas estrategias. La clase se inició con un saludo y una canción, luego se observó un video sobre las formas de vida y vestimenta mapuche y posteriormente se realizó una actividad manual en que los niños tenían que vestir un muñeco de papel con la vestimenta mapuche. La vestimenta estaba escrita y dibujada en la pizarra y los niños tenían modelos de cada parte de la vestimenta para recortar y pegar en el muñeco de papel. La clase terminó con una despedida que los niños se sabían.

Junto con estos temas que se insertan en las asignaturas curriculares, la Educadora tradicional realiza también actividades lúdicas y artísticas. Tal es el caso del palin en torno al cual organiza campeonatos en la escuela, el tejido a telar, el bordado y las clases de cocina mapuche.

“Ella maneja muy bien el tema (...) todo lo que enseña ella lo domina, si ella tiene que contar una historia, tiene muchos recursos. Incluso por ahí ha creado ella cuentos, ha creado historias de sus propias vivencias y eso se lo presenta a los niños. En cuanto a conocimientos de instrumentos, de comida, de vestuarios, también yo creo que domina muy bien (...)” (Entrevista Profesor)

El carácter lúdico de sus actividades es destacado por los docentes y la dirección de la escuela y la misma Educadora explica que su clase no es “estricta”, sino que “como jugando” llegan al objetivo que tienen que lograr.

(...) ella es muy lúdica para enseñar y siempre veo a los niños deambulando con el telar, otras ella con sus alimentos, sus comidas las prepara, ese tipo de cosas; las fichas siempre están...ella hace fichas, las dibuja, las multicopia acá, ese tipo de cosas.” (Entrevista directora)

En cuanto a la evaluación, los profesores indican que ella realiza evaluaciones formativas y puede poner notas, las que se consideran como parte de la evaluación de la asignatura. También han hecho en conjunto algunas pruebas en base a ilustraciones sobre un cuento en las que los estudiantes deben completar guías relacionadas con el cuento. Los niños explican que la Educadora los saca a la pizarra para preguntarles sobre números o sobre nuevas palabras. Uno de los profesores señala que ellos realizan en conjunto diferentes formas de evaluación de proceso, como por ejemplo: preguntas abiertas a los niños, trabajos de grupo o interrogarlos puesto por puesto, por ejemplo, en relación al saludo para verificar individualmente si lo han aprendido.

Logros de aprendizaje de los alumnos

Los resultados de aprendizaje de esta escuela son insuficientes y esta es una preocupación muy grande de la dirección del colegio que se ha propuesto como meta mejorarlos en los próximos años. Queremos decir que esta es una escuela orientada a los logros de aprendizaje, pero que acoge también el trabajo intercultural.

A través de lo observado no es posible concluir si los niños han o no aprendido la lengua indígena. En lo que sí hay acuerdo entre los entrevistados es que existe un alto grado de motivación por estas clases y que los niños están activos frente a estos aprendizajes. Algunas apoderadas mencionan el aprendizaje del saludo y la despedida, de algunas canciones, de la bandera mapuche y de los números en mapuzugun. Los niños entrevistados de 4º básico declaran haber aprendido los números y algunas palabras como mamá, papá, hijo, hija, tía, tío, nombres de animales, etc. La Educadora explica que ha tenido mayores logros con algunos cursos, que llevan más tiempo y en que los docentes le han permitido desarrollar su trabajo. En este sentido, ella explica que en la medida que avanzan en grado, se ocupa más el mapuzugun como lengua de enseñanza.

Por otra parte, señala que la mayor dificultad para los niños es la pronunciación, ya que el mapuzugun incluye sonidos (fonemas) distintos al castellano

“¿Lo más difícil? La pronunciación, repetir, llegar a cansarse uno de estarles repitiendo el lenguaje, hasta que les sale la voz, hasta que ya empiezan, empiezan a lograr el lenguaje, ya cuando me hablan bien, tal como yo les dijera “mamá” “ñuke”, les cuesta decir “ñuke”, de primera, pero ahora los niños inmediatamente dicen “ñuke” y eso es lo que costó más.” (Entrevista Educadora)

En relación al trabajo al taller, la Jefa técnica tiene la percepción de que no existe una progresión clara en la complejidad de los aprendizajes a través de los cursos, “hay mucho que se hace en todos los cursos lo mismo”. Como el próximo año se proyecta como programa de lengua indígena, ella cree que van tener que darle mayores lineamientos en términos de objetivos de aprendizaje por curso. También cree ella que debieran darse mayores lineamientos pedagógicos y que esto podría trabajarlo con otro docente.

“(…) lo hacen como todo súper lúdico, pero si no nosotros vamos a tener mapuzugun aquí, yo también quiero que los chiquillos empiecen a escribir en mapuzugun, a lo mejor -no ahora, pero en unos años más- a leer algunas palabras, entonces yo creo que ahí se va a poner como más asignatura” (Entrevista Jefa técnica)

Trabajo entre ET y PM

Tal como se ha indicado antes, en esta escuela no existe la figura del profesor mentor, ya que no se implementa el Sector Lengua Indígena, sino que un taller que complementa las demás asignaturas. En este sentido, los profesores cumplen más bien un rol de asistentes que acompañan su clase, ya que no manejan la lengua.

“Yo... lo he visto en algunos, cuando he entrado a algunas salas de clase, que la Juanita dirige todo y el profesor como... se convierte en una especie de asistente, porque el profesor desconoce lo que hace ella, porque no tiene el dominio, la expertise (...) Yo creo que la acompaña más en el aula, quizás pensando en que va a apoyar en la parte disciplinaria, porque la Juanita es la que hace todo el trabajo ahí.” (Entrevista directora)

Sin embargo, la Educadora menciona a un profesor con quien comparte más, porque la respalda y está interesado en sus clases. En este caso, trabajan de manera colaborativa y él aprende junto con los niños.

“El profesor que me apoya también bastante es Don Julio, Don Julio él- todos los temas él los escribe en la pizarra, yo le voy dictando, le entrego mi cuaderno y le digo: ‘esto es lo que traigo preparado profe, (...). Él se acostumbró, él es un alumno

más, después copia y se va a su cuaderno y copia todo, él es un alumno [risas] y estamos trabajando súper bien con él.” (Entrevista Educadora)

Queda claro que la planificación la hace la educadora sola y que más bien se pone de acuerdo con el profesor en el tema que abordarán en la próxima clase. Cuando acuerdan el tema, la Educadora prepara los materiales y contenidos de su clase sin revisarla antes con el profesor. Sin embargo, el rol del profesor titular en la sala es importante para mantener la disciplina y el respeto de los alumnos; también ayuda en la organización de las actividades, facilitando materiales, apoyando con los recursos tecnológicos y ayudando a que los niños realicen las actividades que les propone la Educadora. Excepcionalmente, ella ha estado sola en la sala con los niños, pero la jefa técnica quiere que ella empiece a tomar algunos cursos sin la presencia de un profesor. La jefa técnica reconoce que no han existido los espacios para planificar en forma colectiva con los profesores, ya que este taller se ha implementado como “al azar”.

“O sea más que nada, de parte de ellos como de apoyo, porque, o sea para mí aquí la mentora es la Juanita [risas] ella es la que hace todo, los profesores más que nada la apoyan en el tema de controlar el grupo, de facilitar material, yo creo que en ese tipo de cosas, pero ella es la que hace todo, ella es la que sabe (...) (Entrevista Jefa técnica)

ESTUDIO DE CASO

Escuela Básica Municipal Rural de Padre de Las Casas



Ubicación	
Región	Araucanía
Provincia	Cautín
Comuna	Padre de las Casas
Sector	Maquehue

Datos del Establecimiento	
RBD	5638
Dependencia	Municipal
Niveles	Pre-básica; básica completa
Convenio SEP	Año inicio: 2008 Status actual: Emergente
NSE SIMCE	Bajo
% alumnos prioritarios	93.94%
Director	Heriberto HuaiquilAniñir
Jefa UTP	María Isabel Quidequeo
N° Docentes	13

Trayectoria de la Matrícula					
Año	2009	2010	2011	2012	2013
Matrícula	101	83	89	96	95
Promedio SIMCE 4° básico					
Año	2008	2009	2010	2011	2012
Lectura	298	254	266	240	256
Matemática	274	242	244	217	232
Indicadores de eficiencia interna de la escuela					
Año	2008	2009	2010	2011	2012
Tasa de Repitencia	3,9%	1,4%	7,7%	4,3%	3,9%
Tasa de Retiro	0%	1,3%	0%	0%	0%
Tasa de Aprobación	91,1%	97,1%	86,5%	95%	92,7%

Implementación EIB /SLI	
Estrategia de Focalización	SLI
Niveles	1° a 4° básico
Adecua PEI /PPP	SI
Educadora tradicional	
Nombre	Ximena Pranao
Dominio de mapuzugun	Hablante 1ra lengua
Capacitaciones	MINEDUC
Formación	Ed. Media
Tipo de Contrato	PEIB

1. Descripción del establecimiento

a. Contexto comunitario y organizativo

La escuela se encuentra en el sector rural de Maquehue, específicamente en la comunidad mapuche “Juana viuda de Cuminao”, comuna de Padre de las Casas, a 18 kilómetros de la ciudad de Temuco. La escuela atiende además a población de otras zonas, como Maquehue Las Lomas, Maquehue Chapod, Maquehue Zanja, entre otras. Todos estos lugares son, casi en su totalidad, territorio mapuche. Por esta razón, el porcentaje de alumnos de este pueblo originario es muy elevado, llegando casi al ciento por ciento. Los apoderados, en su mayoría, son agricultores con una economía de subsistencia y otros, en menor proporción, van diariamente a trabajar a Temuco.

El establecimiento depende administrativamente de la municipalidad de Padre de las Casas. Entrega educación desde pre- básica a 8vo básico, presentando cursos combinados en los niveles 1ro y 2do básico y en 3ro y 4to básico. Actualmente está acogido a la Ley SEP y presenta Jornada Escolar Completa de 1ro a 8vo básico.

b. Breve historia de la escuela

En la década de los 60' del siglo pasado existió en zona una escuela unidocente de 1ro a 4to básico a la que acudían los niños del sector. Sin embargo, muchos de estos solamente no continuaban sus estudios y quedaban sin terminar su educación básica. Por esta razón, un grupo de personas de diferentes comunidades se organizó con el proyecto de crear una escuela en una ubicación que pudiera beneficiar a varios sectores y comunidades.

El establecimiento fue fundado el año 1973 en un terreno donado por don Segundo Huaiquinao Pranao. Su primer director fue don Germán Quidequeo, profesor normalista con una vasta trayectoria docente y padre de la Jefa de UTP en ejercicio del establecimiento, doña María Isabel Quidequeo. El actual director, que llegó el mismo año de la creación de la escuela, recién egresado de la escuela Normal de Victoria, cuenta que en sus comienzos el establecimiento solamente tenía:

“Dos salitas no más teníamos, nada más, dos salitas y el mismo terreno, no estaba cercado, estaba libre, aquí convivíamos con los animales, con los vecinos, las ovejas, los chanchos, llegaban todo aquí, campo abierto, los animales alojaban debajo del corredor, al otro día nosotros teníamos que estar barriendo la escuela” (Director).

Con ayuda de la comunidad y de los profesores que llegaron, la escuela fue creciendo en infraestructura y en número de alumnos. Los mismos apoderados de la escuela ayudaron a cercar la escuela, plantar algunos árboles y construir ciertas instalaciones. En 1981 toma la dirección de la escuela el actual director, don Heriberto.

Los propios apoderados, muchos ex alumnos de la escuela, comentan que las condiciones para estudiar eran, hasta hace no muchos años, difíciles:

“Cuando yo empecé tenía dos salas construidas no más, en ese tiempo no había nada, no había luz no había nada, teníamos la pura luz del día no más, no conocíamos el televisor, la radio, no había nada de esas cosas y de vuelta teníamos que hacer las tareas antes que se oscurezca, con una velita o un chonchon” (Apoderado).

En sus inicios el establecimiento estaba emplazado en plena zona rural, con escasa frecuencia de vehículos de transporte, por lo que los alumnos debían llegar a pie y teniendo que caminar largos trayectos, hoy existe una conectividad mucho mayor.

Hoy el establecimiento cuenta con un gran prestigio entre las comunidades aledañas, tanto por sus buenos resultados educativos en los últimos años como por su tradición en la zona.

c. Objetivos y metas de la escuela

El establecimiento tiene metas para las diferentes áreas de su quehacer. De modo general, en relación al *liderazgo escolar*, sus metas están basadas en la consolidación de equipos de trabajo entre los docentes para diferentes áreas, tales como convivencia escolar, comunicaciones y otros. Para el área de *gestión curricular*, lo más relevante es el seguimiento al trabajo de los docentes mediante supervisiones regulares a su labor en el aula y las planificaciones, buscando lograr un aumento en los puntajes en el SIMCE y en la velocidad lectora de sus estudiantes. En tanto en el área de *convivencia escolar*, se busca actualizar constantemente el reglamento interno así como estimular a los logros de los alumnos. En términos de los *recursos humanos*, se pretende lograr la colaboración permanente de un equipo que trabaje con alumnos con necesidades especiales y en *recursos físicos* se espera poder construir un espacio techado (gimnasio, cancha techada) para poder realizar actividades en el período invernal.

d. Programas externos

La escuela está focalizada por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Mineduc para la implementación del Sector curricular de Lengua Indígena Mapuzugun(SLI). A partir de este programa se financia la presencia de la educadora tradicional Ximena Pranao. Además, en los años anteriores recibieron algunos recursos educativos. A parte de este programa, que está presente de forma permanente, ha acudido el Programa Previene, ligado a la prevención de drogas. Según la documentación revisada, no tiene programas permanentes de apoyo técnico educativo.

e. Recursos humanos

En el ámbito de recursos humanos, la escuela cuenta con trece docentes, siete de ellos son profesores de planta, tres profesores contratados por la Ley SEP y tres profesores de apoyo. Además hay dos manipuladoras de alimentos, una de las cuales es apoderada del establecimiento, y un funcionario encargado del aseo y la mantención del establecimiento, que también es apoderado de la escuela. La siguiente cita resume la autoimagen de los docentes sobre su labor:

“Nosotros somos cien por ciento entregados, los docentes; se trabaja con lo que hay, no contamos con muchos recursos, de hecho no tenemos internet, no contamos con muchos recursos, solamente con lo que nos ayuda la municipalidad, tenemos como falencia en comparación a infraestructura y esas cosas, en comparación a otras escuelas que son privadas o particulares porque ellos tienen más dinero para invertir y todo eso, pero la calidad humana que hay y el profesionalismo eso es muy importante”(Profesora).

f. Recursos físicos

La infraestructura de la escuela está, a la vista, en buenas condiciones. Se basa en tres pabellones en los cuales hay seis salas de clases, una sala que se utiliza con la Biblioteca CRA, que está en regular estado, un laboratorio de computación, con aproximadamente quince computadores, que aparentemente está en buenas condiciones, una sala de profesores en buen estado, un comedor y cocina (con despensa) que están en aparentes buenas condiciones y baños para los alumnos. Además posee una multicancha, una cancha de fútbol con sus arcos y un amplio espacio de áreas verdes en buena mantención y con condiciones aptas para el juego de niños, con buenas condiciones climáticas. Tal como se menciona antes, los actores de la escuela piensan que un espacio cerrado de mayor envergadura se hace necesario dado que en ninguna de las construcciones caben todos los alumnos ni tampoco se pueden realizar asambleas con los apoderados en las instalaciones actuales.

2. Condiciones para implementar el SLI

a. Trayectoria de iniciativas relacionadas con la interculturalidad

Antes de que comenzara el SLI, la escuela ya había tenido acercamientos a iniciativas relacionadas a la interculturalidad. Desde su creación, el establecimiento tuvo una preocupación especial por el contexto en que se encuentra. En primer término, la escuela fue creada con el apoyo de los pobladores que, en aquel entonces, habitaban el sector, tal como lo menciona el director:

“Esta escuela la crearon los antepasados, ellos no existen ahora, ellos dejaron esta escuela como de recuerdo, tenían bien claro la situación, ellos decían ‘ya no nos queda mucha vida, estamos viejos, pero van a venir los nietos y, los hijos de mis hijos, los bisnietos, queremos que sigan estudiando y tienen que hacerla cada vez más bonita, más completa’ es por eso que nosotros, al escuchar las palabras tan bonitas de los antepasados, no me cansé nunca en seguir adelantando a la escuela” (Director).

Es por este motivo, y además porque desde sus inicios la escuela ha estado dirigida por directores de origen mapuche que presentan un vivo interés en mantener y difundir esta cultura originaria, que el establecimiento ha estado constantemente orientado a la creación y realización de actividades vinculadas a la promoción de la cultura mapuche.

De esta forma, la escuela se ha involucrado, desde el comienzo, con las actividades y festividades de la comunidad, principalmente el *wetripantu* (año nuevo mapuche). Esta actividad aún se realiza, utilizando la infraestructura del establecimiento para dicha celebración.

“El día 24 de junio, que es el wetripantu, el año nuevo mapuche los pobladores se concentran aquí en la escuela y celebramos todos juntos, tenemos un lugar sagrado, que no está el rewe pero tenemos ese lugar donde simbolizamos el rewe, ponemos unas ramas de canelo, de maque, de laurel y se hace una rogativa, entre todos, alumnos y apoderados” (Director).

En relación a actividades escolares propiamente tales, el establecimiento se sumó al “Programa Orígenes”³¹. Dicho proyecto entregó recursos al establecimiento, promovió la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a la interculturalidad y la elaboración de un Plan y Programa Propio (PPP), que se denominó “*Wiñol Tripantu, vuelve la sabiduría del mapuche*”. Este curso se implementó mientras el programa se ejecutó (2001-2009), abarcando desde 1ro básico a 6to básico. El contenido de este PPP se vincula a elementos culturales mapuche. Para el director del establecimiento, era un programa factible pero, por falta de financiamiento, dejó de realizarse.

En principio, la inclusión del programa fue rechazada por la comunidad, como lo describe el director:

“De primera la gente no quería nada, decían que los niños estaban bien así, como ya alejándolos de la cultura un poco, incluso ellos estaban dejando de lado los entierros que se hacen, los nguillatunes, rituales, ellos ya no querían ellos aceptaban siempre y cuando la sociedad no mapuche valoraran eso, que sirviera solamente para folclorizar una cosa así, que no lo tomaran por ese lado, en ese sentido hubo bastante discusión”(Director).

Posteriormente, mediante un trabajo participativo con la comunidad, se logró una aceptación:

“Luego la gente estaban motivados, ya estaban motivados porque les gustaban las reuniones que hacíamos nosotros, traíamos a gente de afuera, intercambio de experiencias con otras escuelas, una serie de actividades que se realizaron, juegos ancestrales se practicaron en distintos lugares, al fin, y al ver resultados, la gente se encantó”. (Director).

Como se observa, la Escuela ha tenido, a lo largo de su historia, un fuerte apego con la cultura mapuche, ubicándola en el centro de sus actividades. Sin embargo, es pertinente observar que más que prácticas interculturales, que permitan el diálogo entre las culturas, las acciones del establecimiento buscan el reforzamiento y rescate cultural mapuche, tal como el *wetripantu*.

b. Actitud hacia la lengua mapuzugun en el establecimiento

Si bien el contexto de la escuela está profundamente ligado a la cultura mapuche y en la historia reciente del establecimiento se realizaron actividades relacionadas específicamente con esta temática, la inclusión del SLI en el establecimiento no estuvo exenta de actitudes negativas por parte de la comunidad. Tal como lo relata el director, los apoderados fueron suspicaces con la utilidad de incluir la enseñanza de la lengua mapuzugun en la escuela, como se señala a continuación:

³¹Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, “Orígenes”, fue el producto del convenio de colaboración (CH-164) entre el Estado de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que busca dar cumplimiento a uno de los ejes de la Ley 19.253: “respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines”. Contó con dos fases, enfocándose en ambas fundamentalmente en las comunidades rurales de los pueblos Aymara, Atacameño y Mapuche, (ubicadas en la XV, I, II, VIII, IX, XIV y X regiones del país). Su objetivo principal fue el desarrollo integral de aquéllas en los ámbitos de Fortalecimiento Organizacional; Desarrollo Productivo; Educación, Arte y Cultura; y, Salud Intercultural. En educación, se centró en la Implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, ejecutado por el MINEDUC, en escuelas focalizadas de algunas de las comunidades indígenas que abarcó.

“A nosotros nos costó para incorporar la lengua indígena en el currículum, porque los apoderados nuevos preguntaban ‘para qué va a servir, qué va a pasar, se va a oficializar esa lengua, va –como dice- va a entrar en la evaluación, va tener un promedio’” (Director).

Asimismo, los apoderados también evidencian una cierta resistencia en la llegada del sector al establecimiento. Algunos argumentos que esgrimen son que el contexto sociolingüístico jugaría en detrimento de la efectividad de la enseñanza y que el aporte que como apoderados podrían realizar es limitado, tal como se menciona en el siguiente relato:

“En mi reunión de apoderados en primer año fue un poco difícil, porque algunos decían: ‘pero es que los niños no están acostumbrados’. Otros decían: ‘No, en sus casas siempre se habla, pero no sé cómo lo irán a evaluar’, porque una cosa es que tú escuches el idioma en tu casa y otra cosa es que ya te lo empiecen a pasar en el colegio, con notas, con evaluaciones... entonces han ido apareciendo cosas que quizás ellos no manejaban, el primer año fue un poquito difícil (...) incluso ahora hay familias que son mapuche pero que no son hablantes, muchos ni siquiera entienden, porque yo tengo apoderadas que son, bueno, generaciones jóvenes ¿te fijas? Y han tenido hijos y me dicen: ‘yo no le puedo ayudar a mi hijo porque ni yo entiendo la lengua indígena’” (Profesora).

Esta situación comenzó a cambiar luego que los apoderados comprendieran las implicancias de la implementación del SLI. De partida, tendría una significativa importancia pues sería una asignatura más del currículum, obligatoria y que incide en la promoción del estudiante. Además, se les indicó que significa un paso relevante para el pueblo mapuche y sus reivindicaciones. De esta forma, los apoderados que no estaban de acuerdo con la implementación del SLI renovaron su opinión. Actualmente, los propios apoderados entrevistados, indican que la enseñanza de la lengua mapuzugun es positiva y señalan que la mayoría de ellos está de acuerdo con su enseñanza:

“Cuando nosotros le aclaramos la situación que gracias, no sé a quién, esto se va colocar en el currículum del MINEDUC, y va a llegar a ser oficial, quizás no tan rápido, porque en el momento que se coloca en el currículum vamos creciendo, entonces eso era importante para ellos, que se está incorporando y se está tomando con seriedad, a ellos les costó aceptar esa situación decían ‘no, es que mi niño está muy bien hablando en castellano’, nacen y comienzan a hablar en castellano y se pierde la lengua mapuche porque de nada sirve, por ejemplo, nosotros compramos un artefacto y en ninguna parte sale en mapuzugun, todo en inglés o en alemán o en otro idioma, entonces hacían esa comparación. Ahora, como ya llevamos años, los apoderados están bien interesados en la lengua indígena” (Director).

Según lo observado en la escuela, aún se evidencia que un acotado segmento de apoderados que no están totalmente convencidos de la importancia de la implementación del SLI. Pese a esta leve oposición, es claro que la actitud de la comunidad y de los

apoderados de la escuela es positiva frente a la enseñanza de la lengua mapuzugun.

Por otra parte, se observa que la actitud de los profesores del establecimiento es muy positiva hacia todas las iniciativas relacionadas con la interculturalidad y las prácticas mapuche. Según lo señalado por el director, es en parte gracias al entusiasmo y buena disposición de los profesores que las actividades orientadas a fomentar la cultura originaria han resultado exitosas. Los docentes entrevistados concuerdan con esta visión del directivo, tal como se aprecia en el relato a continuación:

“Los colegas que no son profesores mentores pero que tienen igual, por ejemplo segundo ciclo, ellos igual nos ayudan cuando tenemos que hacer el cierre de EIB, algunas ceremonias... igual son comprometidos, igual de repente hacen sus números artísticos que no tienen relación con lengua indígena, pero igual ellos preguntan, no y el director, tenemos un súper buen apoyo ahí, porque don Heriberto es comprometido con eso igual, o sea de hecho él, le gusta mucho lo de lengua indígena y siempre está pendiente, de nosotros, nos va a observar, nos pregunta cómo estamos, si necesitamos algo con la señora Ximena”(Profesora).

De forma similar a los actores antes mencionados, los estudiantes también indicaron una actitud positiva hacia la enseñanza del mapuzugun. Manifiestan que es muy importante hablar mapuzugun para que su cultura siga viva. Aunque la mayor parte de ellos indica que no traen conocimientos de la lengua desde sus casas, más allá de los saludos y un vocabulario básico, se han mostrado entusiasmados con aprender.

Observando la mirada del conjunto de actores del establecimiento podemos indicar que la actitud hacia la enseñanza de la lengua indígena en la actualidad es positiva. Es pertinente no perder de vista lo que manifiesta el director respecto a las inquietudes de los apoderados sobre el uso de la lengua en su vida cotidiana y el estatus social de la lengua que, al parecer, sería uno de los factores que más impacta en la valoración hacia la lengua. Sostenemos que afirmaciones del tipo *“se pierde la lengua porque de nada sirve”* son fundamentales en la reflexión acerca de la actitud hacia la lengua mapuzugun y su enseñanza y hacia la efectividad que un sector curricular como el SLI pueda tener.

c. Recursos económicos y educativos para implementar la EIB y el SLI

Con la llegada del Programa Orígenes, el establecimiento recibió recursos para mantener a un educador tradicional e implementar el PPP. Con el término de este proyecto, los recursos dejaron de llegar. El año 2010, con la incorporación del SLI al establecimiento han llegado nuevos recursos educativos al establecimiento, principalmente libros y material audiovisual, tal como lo indica un docente:

“Hace un tiempo atrás, meses, el año pasado, el año pasado fue, nos llegaron libros, nos llegaron cd's igual, un cd, entonces yo tengo que ponerlo ahí, lo retroproyecto, todo eso, los libros los tenemos ahí, pero poco, poquito, entonces yo

voy sacándole fotocopia y les entrego a algunos, para poder entregarle- porque ejemplo nos llegaron dos libros, que eran para primero básico, sólo para primero, y resulta que nosotros tenemos multigrado, entonces los de segundo, qué pasaba con los de segundo, entonces tratamos de adaptar la actividad que venía en el libro para que los dos cursos pudiesen realizarla, pero con un poquito mayor grado de complejidad para los de segundo.” (Profesora).

Sin embargo este aporte duró solamente hasta el año 2012. Ya durante el 2013, el establecimiento no recibió nuevos aportes en recursos, tal como lo señala el director:

“Para la implementación del sector, este año no más no hubo recursos, el ministerio no destinó recursos para este proyecto para este programa, años anteriores sí. Hasta el año anterior se recibían recursos, que los recursos se invertían para cubrir necesidades del curso donde se está aplicando la lengua, este año no, se perdió eso, no sé falta de recursos no sé no tuvimos mayor... no tengo mayores antecedentes (...) hasta el 2012 tuvimos eso, este año no. Solamente, la contratación de la educadora tradicional que es pagada por ese proyecto, el programa EIB” (Director).

Por lo tanto, en la actualidad, el único aporte que recibiría la escuela está ligado al pago de las remuneraciones de la educadora tradicional.

d. Los profesores mentores y los docentes ¿obstáculos o fortalezas para implementar el SLI?

No solamente la escuela, como institución, ha tenido que adaptarse e incorporar los cambios que implican la inclusión de la interculturalidad y el SLI en los establecimientos, también los profesores han debido asimilar este cambio. Si bien este estudio de caso no profundiza sobre las reflexiones de los profesores acerca de este tema, se considera relevante conocer, de modo general, la disposición de los docentes frente a la integración de la educadora tradicional y de la lengua mapuzugun en el establecimiento.

Las profesoras mentores y, en general, los docentes del establecimiento han tenido una recepción positiva de la educadora. Probablemente porque varios de los hay profesores son de origen mapuche, el trabajo relacionado con la cultura originaria ha sido respetado y hay una actitud positiva hacia la presencia de la educadora, tal como lo señala ella misma:

“En general no puedo decir nada, porque he tenido buena acogida de los profesores, han sido conmigo muy respetuosos, bueno hay una profesora nueva que viene integrándose no puedo hablar mucho por ella porque recién este año se integró, pero los profesores que llevan años en ese colegio, he tenido muy buena relación, muy buena acogida con ellos, no mirando en diferencia en nada” (Educadora).

De forma similar, los docentes manifiestan que ha habido una buena acogida de la educadora y que su presencia, así como su participación en las actividades de los docentes es parte de la cotidianidad:

“[a los profesores] les parece bien, incluso ellos, están como acostumbrados, como que ellos es parte de su rutina ver a la tía Ximena, siempre la estamos incluyendo en nuestras reuniones de profesores, le pedimos la opinión y se comenta (...) es vista como una profesora más o sea, de hecho, nosotros hacemos reuniones de profesores y la tía Ximena está ahí, bueno, no de consejo de profesores porque por horario no le coincide, pero no sé, de repente hacemos reuniones extraordinarias por un tema puntual, importante y ella está, si está presente, se involucra igual y le pedimos opinión y conversamos con ella” (Profesora).

Si bien con respecto a la incorporación de la educadora parece haber un consenso bastante compartido por los actores, respecto a el aporte de los profesores mentores en el SLI, el diagnóstico no es unívoco entre los directivos y los profesores. Para el director de la escuela, a los profesores y, en particular, a los profesores mentores les falta mayor capacitación para hacerse cargo de su rol, tal como se relata a continuación:

“Les falta, mucho [a los profesores], por lo mismo, porque no tienen capacitación el Ministerio no las ha llamado a capacitación, parece que tuvieron unas jornadas a comienzo de año pero eso no es suficiente, no manejan el tema cultural, esperan que la educadora haga gran parte de las tareas” (Director).

Por otro lado los profesores, en una percepción compartida con la educadora, reconocen sus limitaciones sobre todo en relación al dominio de la lengua mapuche pero indican que están realizando bien su trabajo:

“Yo encuentro, no es que lo estemos haciendo perfecto pero es que estamos comprometidos y hacemos las cosas bien, yo encuentro que siempre estamos pendientes, nosotros insertamos la asignatura como una más, le damos la importancia que corresponde” (Profesora).

Para el director, sin embargo, el problema pasa no por el compromiso ni por el apoyo a las labores de la educadora sino porque la dirección esperaba que los profesores sean un complemento más activo de la educadora en términos de la cultura y la lengua, con la que pudiese existir un diálogo pedagógico, aspecto que es parte de las exigencias del sector curricular. Según el director, para ello debe haber un interés genuino por aprender y capacitarse en lengua y cultura hecho que en la actualidad no es tal:

“No veo mucha motivación porque como que no le interesa mucho el tema de la lengua indígena, y si yo hablo con ellos y les digo por qué hace eso, ellos me dicen ‘pero si don Heriberto si yo no tengo conocimiento de la cultura que quiere que

haga no voy a estar inventando cosas' entonces es entendible" (Director).

Por tanto, si bien hay una aceptación de la educadora por parte de los profesores y, según su parecer y de los directivos, está realizando una labor positiva en el marco de la implementación del SLI, no hay un consenso entre todos los actores de la escuela en cuanto a la motivación de los profesores por ser agentes activos de la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche, situación evidenciada principalmente por la falta de competencias de los profesores en estas áreas.

e. Contexto sociolingüístico de la escuela

En relación a las competencias lingüísticas, en general, de los estudiantes, de los apoderados y la comunidad circundante al establecimiento, la opinión común de todos los actores es que generación tras generación ha ido decayendo el dominio de lengua mapuzugun, llegando en la actualidad solamente un conocimiento superficial de los jóvenes y niños. El diagnóstico que realiza el director va en este sentido, indicando que el bajo status social de la lengua es uno de los principales factores para su minoración:

"Los padres son hablantes pero sus hijos no son hablantes todos, entienden los chicos pero no pueden comunicarse en forma fluida, entienden pero para entablar una conversación un diálogo, no lo pueden hacer. Yo le diré que estuvo a punto de perderse la lengua mapuche porque muchos años pasaron y también mucho sufrieron los antepasados porque la lengua no servía para nada, solamente servía para burlarse de otra sociedad que no eran mapuche, entonces teníamos vergüenza a hablar mapuzugun" (Director).

Según la visión de una de las docentes del establecimiento, además de este aspecto del status y otros puntos tales como la importancia que cada familia le entrega al aprendizaje de la lengua o bien los incentivos que emanen desde el establecimiento para vitalizar, hay además un tema práctico: la evidencia que, en muchos casos, en el dominio de la lengua en algunas familias ha bajo ostensiblemente:

"Hay familias que le dan mucha importancia a la lengua indígena, de hecho los papás son hablantes, los abuelos son hablantes, hablan en sus casas constantemente a los niños; pero también están las familias que son mapuche pero que no son hablantes, muchos ni siquiera entienden, porque yo tengo apoderadas que son, bueno, generaciones jóvenes ¿te fijas? Y han tenido hijos y me dicen: 'yo no le puedo ayudar a mi hijo porque ni yo entiendo lo que es la lengua indígena'" (Profesora).

Sin embargo, pese a que la vitalidad lingüística es baja, se aprecian intentos de muchos actores por darle dinamismo, cotidianamente, a la lengua mapuche. Por ejemplo, uno de los apoderados, que además trabaja en el establecimiento, les habla en lengua mapuzuguna los estudiantes:

“Nos comunicamos en castellano y mapuzugun los que saben más, castellano el resto, porque a muchos les cuesta igual, los más grandes no les llama mucho la atención, a los más chiquititos sí, ellos saben traducir cosas del cuerpo humano cosas así, del lonko, el pilun, del nge, el wun, el cuerpo se lo saben en mapuzugun todo el namün que es el pie, nenkul la mano, cosas así lo saben, hay niños que les cuesta y muchos que no les gusta” (Apoderado).

Por otra parte, gran parte de los docentes de la escuela no conocen la lengua mapuche, salvo un vocabulario básico. Sin embargo, muy contrario a tiempos pasados, incentivan su uso entre sus estudiantes.

f. ¿Están las condiciones para implementar exitosamente el SLI en la escuela?

Como se ha visto, el establecimiento tiene un contexto favorable para la implementación de un sector curricular como el SLI. En primer lugar, porque la población que atiende es principalmente de ascendencia mapuche, lo que implica que, si bien no hay un contexto sociolingüístico de gran vitalidad, hay una importante sensibilización sobre la importancia de dinamizar la lengua mapuzugun. Además, el contexto de la escuela es favorable porque la comunidad y los apoderados, que tiene una presencia importante en la escuela, han aceptado la incorporación del SLI de manera permanente.

A lo anterior es importante agregar que el establecimiento ha realizado, desde hace varios años, iniciativas de carácter intercultural que han tenido buenos resultados, tales como la creación de PPP y de actividades tradicionales tales como el wetripantu. Además de esto, en general, los actores del establecimiento tienen una actitud favorable hacia la lengua mapuzugun.

Sin embargo, hay algunos aspectos que deben ser mejorados para una óptima implementación del sector. Específicamente, dotar de más recursos educativos y económicos al establecimiento y quienes lo efectúan, así como motivar y capacitar a los profesores sobre la lengua y cultura mapuche.

3. Competencias lingüísticas de la ET

Tal como se ha mencionado en el acápite sobre el contexto sociolingüístico, los espacios en que se usa el mapuzugun están limitados por los actores que son hablantes fluidos de la lengua. Su utilización está centrada principalmente en las clases de mapuzugun que realiza la educadora tradicional, a algunos encuentros entre los docentes o directivos que hablan la lengua con apoderados que son hablantes, actividades con otras escuelas, por ejemplo jornadas, y celebraciones tales como el wetripantu.

En estos escenarios en que se utiliza la lengua, los conocimientos de la educadora

tradicional la han validado como una interlocutora importante para la escuela. Para llegar esta posición, ella narra que desde su elección tuvo que demostrar que podía hablar fluidamente. Fue esta competencia lo que finalmente le entregó el puesto que detenta en la actualidad:

“El mismo año que llegó [el programa] Orígenes donde fueron favorecidas las personas de la comunidad y el colegio también, entonces dijeron que había que elegir a una educadora, ¿ya? Y yo era apoderada y el director llamó a una reunión para todos los apoderados y la directiva; el lonko y el presidente de la comunidad, y para eso había que hacer una votación, tenían que votar por quién sería educadora y obviamente decir quién era la candidata o candidato que iba a pasar adelante. Fuimos 5 candidatos, entre ellos me nombraron a mí que podía pasar y uno tenía que presentarse en mapuche: cómo se llama, cuántos años tiene, de dónde es, todo en mapuche ¿ya? Y entonces como yo era hablante, yo no tenía problemas en esa parte, entonces yo me presenté, dije mi edad, dije que vivía en la misma comunidad pero todo en nuestro idioma y la persona que estaba al lado hizo lo mismo pero ahí puso palabras en castellano, porque tenía que ser todo de corrido en mapuche, entonces como yo había dicho todo, no puse palabras winka” (Educadora).

Para Ximena, el mapuzugun es su primera lengua, aprendida en conjunto con el castellano, siendo utilizada en su infancia de forma tanto o más frecuente que dicha lengua. Por ejemplo, sus padres se comunicaban con ella en mapuzugun, sobre todo su madre, que le costaba hablar en castellano, tal como lo relata:

“Nosotros como nos criamos, cualquier cosa que teníamos que ir a buscar, nos teníamos que comunicar todo en mapuzugun, por ejemplo ir a buscar leña también en mapuche, entonces yo me crié en esos ambientes así que no fue difícil aprender” (Educadora).

Además de esto, indica que entre sus parientes era mal visto no hablar en mapuzugun. Ella, hija menor de un segundo matrimonio de su madre (que tenía otros cuatro hijos, uno de ellos fallecido), debía regirse por las costumbres de sus mayores. Recuerda, por ejemplo, el trato que debía tener con sus tías, que formaron parte de su crianza, en que solamente podía utilizar el mapuzugun:

“Tuve 3 tías solteras entonces cuando yo las saludaba lo hacía en castellano así para saludarla: “buenos días” entonces ellas al tiro se enojaban y me decían: “no, porque tú eres mapuche, tienes que hablar en... tienes que saludarnos a nosotras en mapuche a nosotras que somos viejitas, no tienes que avergonzarte, tienes que sentirte orgullosa” entonces por eso mismo uno siguió esa tradición, ya de mí ya está y nunca se va a perder” (Educadora).

Estas capacidades declaradas por la educadora se remiten fundamentalmente al mapuzugun hablado y a la comprensión del mismo. Con respecto a la escritura, señala

que no utiliza un grafemario específico sino que escribe tal como escucha las palabras:

“Para escribir, yo lo escribo como suenan las palabras, el problema que no tenemos como para escribir definido entonces escribimos como suenan las palabras y así no nos enredamos con los niños, porque la verdad es difícil para los educadores (...) no, ocupo grafemario, sino que escribo como suenan las palabras, cuando viene un libro, para leer entonces nosotros optamos para entender mejor lo que escribimos y también para los niños para que ellos lo entiendan” (Educadora).

En este sentido, se puede indicar que la educadora tradicional tiene una gran potencialidad en cuanto a su capacidad de expresarse fluidamente en mapuzugun así como comprender a otros hablantes y, en cambio, su desarrollo de la producción escrita es todavía incipiente.

4. Competencias interculturales de la ET

Parece ser que en la escuela se vive la cultura mapuche porque siempre ha sido de esa forma y todos sus actores se encargan de actualizar esta situación de manera espontánea. Del mismo modo que en sus inicios, el establecimiento deja un lugar especial al pueblo mapuche como haciéndolo parte de su cotidianidad de forma natural, en hechos tan sutiles como la decoración de las salas, en la identidad manifestada sin tapujos por sus alumnos, en la positiva actitud de los profesores hacia labores con énfasis culturalista y la incansable tarea de los directivos en pos de brindarse un palco preferencial a sí mismos, a su gente.

Así como se percibe el orgullo por sus raíces, es difícil imaginar la gran cantidad de trabajo silencioso que todos los que han pasado por esta escuela han debido hacer para tener tan alta esta especie de “autoestima colectiva”, que se ha visto históricamente minorizada por la vergüenza y el maltrato. En este sentido, la posición de la cultura mapuche en la escuela no puede ser más favorable pues la dignidad que manifiestan hoy claramente no ha sido gratuita.

Lo antes descrito es lo que se respira, parte de la cultura de la escuela. En cambio en lo curricular parece haber diferencias. Si bien en dicho ámbito tiene cabida el SLI para los cursos combinados de 1ro-2do y 3ro-4to, luego de la cancelación del Programa Orígenes y los PPP, el resto de los niveles, incluyendo la pre-básica, no presentan iniciativas concretas desde lo lectivo, quedando las contextualizaciones y la transversalidad en manos de docentes que no son especialistas en EIB, ni en mapuzugun y que, a juicio del director, les falta por aprender e interesarse en los conocimientos propios de la cultura originaria.

A contrapelo está la situación de la educadora, quien está validada tanto por sus competencias lingüísticas como por su amplio conocimiento de la cultura mapuche. Sin

embargo, sus conocimientos de la enseñanza y de la cultura no mapuche son tareas que debe reforzar, tal como se señala a continuación:

“[a la educadora] le faltan más conocimiento para poder relacionarse con otras personas, conocimiento... ella sabe bastante cultura mapuche pero más conocimiento occidental, esto tiene que ir relacionado, le falta de lo otro” (Director).

Es la labor de bisagra, de comunicadora de las dos esferas culturales que se conjugan en la escuela, lo que parece necesita ser enfatizado por la educadora. Esto se corrobora en la entrevista, pues su interés está principalmente en enseñar sus conocimientos de la cultura mapuche y no tanto sus conocimientos acerca del diálogo con lo no mapuche. De hecho, la educadora enfoca su tarea más que en la comprensión de las diferencias y las capacidades, en el fortalecimiento de la propia identidad como herramienta central para validar lo que transmite a los estudiantes, como se observa en su relato:

“Bueno, cuando estoy dentro de la sala yo les digo, nosotros empezamos siempre con un ngülam como nos enseñaron nuestros papás, entonces yo les digo que como somos mapuches tenemos que sentirnos orgullosos, no podemos avergonzarnos, yo les digo a los niños: “tú si ves una persona de edad tienes que saludarlo en mapuche, entonces ¿qué pasa si uno le habla en castellano? Ellos se ofenden, entonces tienen que hablarles en mapuche, saludarlos mari mari chachay, no les cuesta hablar y ustedes como mapuches no tienen que avergonzarse de nuestro idioma, tienen que aprender porque ustedes más adelante van a ser grande, a lo mejor van a escoger ser profesor intercultural, a lo mejor otros van a escoger otra cosa pero si uno tiene más conocimiento de nuestra lengua va a ser mejor” (Educadora).

Sumado a lo anterior, la labor de la educadora está acotada a ciertas instancias muy particulares del trabajo escolar, esto es clases de lengua mapuzugun y otras actividades no lectivas muy específicas como el wetripantu. Sin embargo, por motivos del término de sus estudios de enseñanza media durante el 2013, la educadora no tuvo tiempo para estar más tiempo presente en la escuela. Es posible que esta presencia dada solamente durante las clases de mapuzugun no incentive un papel de comunicadora entre las culturas al interior de la escuela.

5. Estrategias pedagógicas del SLI

Según la educadora, han habido cambios en la estructura de las clases entre los talleres que realizaba para el PPP, creado para el Programa Orígenes, y las actuales clases del SLI. En principio, los talleres eran más libres, se hablaba y se hacían actividades de acuerdo a la temática específica, hecho que cambió con la llegada del SLI:

“Con el programa Orígenes, en la cual dentro de la sala se hablaba mucho de nuestras familias, de nuestro entorno, la clase no era tanto con guías de trabajo,

era como hablar, explicarles bien a los niños, y las próximas clases era escribir en la pizarra para que ellos lo anotaran para que no se les olvidara las palabras que uno les estaba enseñando. Era bonito porque uno hacía el trabajo como a mí me explicaban en mi casa, entonces era como más familiar hacer un trabajo del educador con los alumnos y con el profesor mentor, porque ahí el contenido que se hablaba se hacía realidad: si había que hacer una comida mapuche, nosotros lo hacíamos dentro de la sala, pero con la nueva modalidad del trabajo, ya es un trabajo que es explicar de qué se trata y también con apoyo, trabajar con guías pero de alguna forma ya nos fuimos acostumbrando porque llevamos 3 años trabajando de esa forma y 2 años trabajamos con el programa Orígenes”
(Educatora)

En este sentido, se asume que hay una forma específica de realizar las nuevas clases y que sería mediante una estrategia definida: clase expositiva más el uso de una guía. En la observación de clases se pudo constatar que la forma en que esto se realiza es, de modo general, la siguiente: en primer lugar, luego de los saludos protocolares en mapuzugun, se presenta el tema de la clase y el objetivo, primero hablado en mapuzugun y luego traducido al castellano. El objetivo está escrito en la pizarra en castellano y debe ser anotado en el cuaderno de la asignatura. Luego de esto, se describe el contenido de la clase, expresando en mapuzugun los términos que buscan ser aprendidos para luego ser traducidos al castellano. Se espera que en voz alta los alumnos repitan la palabra si es que la conocen, por ejemplo en el caso de la clase observada, que fue sobre la familia y sus nombres, la educadora decía: a los hijos el papá les va a decir... y espera una respuesta de los alumnos, la que en ocasiones no llega. A continuación, se hacen ejercicios mediante una guía que debe ser completada durante la clase, para luego retirar dicha guía, revisarla en voz alta y luego se da por concluida la clase. Hay un marcado y riguroso seguimiento a las tres fases de la clase: inicio, desarrollo y cierre, siempre con guía como herramienta directriz.

Durante toda la clase, la educadora es la que habla y dirige, mientras la profesora mentora está presente y colabora con el control del grupo y ayudando en los puestos a los alumnos con las tareas planteadas.

Al conversar con la educadora, y de manera informal con los alumnos y otros profesores, se nos indicó que no hay otras estrategias pedagógicas para la enseñanza del mapuzugun. Lamentablemente para la educadora, tampoco le ha sido posible cambiar el escenario pedagógico pues no están las condiciones para ello. Por ejemplo de la ruka de la comunidad, aun cuando está justo frente a la escuela, no puede ser visitada pues está deteriorada.

Es importante indicar que la enseñanza del mapuzugun puede tener otro tipo de metodologías de enseñanza y que la labor de los profesores mentores y de los propios directivos sería la de orientar a la educadora en estas otras maneras de enfrentar una clase.

6. Trabajo entre la ET y las profesoras mentoras

“Igual es que no podemos ser iguales, porque por algo yo estudié tantos años ¿te fijas? No es por discriminar ni nada de eso, pero es que lamentablemente las cosas son así, hay cosas que cualquier persona las puede hacer, y hay cosas que no cualquier persona las puede hacer” (Profesora).

La labor entre la educadora y las profesoras mentoras está cruzada por una fuerte diferenciación de las funciones. Por una parte es la educadora quien propone temas que deben ser desarrollados, en base al material existente como el libro de apoyo, y en qué orden. Esto es conversado con las profesoras mentoras quienes sugieren cambios o bien aceptan las propuestas de la educadora. Una vez que se zanja el tema, la profesora mentora es la que planifica. Se realizan pruebas cada tres clases aproximadamente. Como se aprecia, es la educadora la que propone los temas a desarrollar y su contenido y son las profesoras quienes planifican las clases y analizan los resultados de las evaluaciones. Esta diferenciación pareciera estar muy arraigada y se basa en dos fundamentos: en primer lugar, la educadora no sabe utilizar la tecnología, por lo que planifican las profesoras, que si saben utilizar el computador; y segundo lugar, existe una gran confianza en los conocimientos y el criterio de la educadora para elegir y trabajar los temas.

Además de lo anterior, en ocasiones las profesoras colaboran con la didáctica de cada clase, recomendando a la educadora ciertas acciones, tal como se señala a continuación:

“Así como cualquier otra asignatura, yo soy muy didáctica, o sea es como mi manera de ser, en todas las asignaturas yo soy igual, me gusta que sea dinámica la clase, me gusta que sea atractiva para los niños, porque son niños chicos, entonces si se aburren, no vamos a obtener los aprendizajes que nosotros queremos, tiene que ser didáctica, tiene que ser atractiva para ellos, ojalá usar cosas- fichas con monitos -relacionadas con la cultura obviamente- pero siempre que sea para ellos de pintar, de cortar, o de unir, bien diversa la cosa” (Profesora).

De esta forma, el trabajo entre la educadora y las profesoras mentoras se da en un ambiente colaborativo y de complementariedad, que resguarda el rol de cada una pero que permite, a su vez, recomendar innovaciones en las clases.

7. Lo positivo y lo negativo de la implementación del SLI

En cierto modo la sola creación del SLI ha sido celebrada como un gran logro por parte de quienes están ligados al mundo indígena y en particular al pueblo mapuche, pues abre una nueva vertiente de posibilidades de reivindicación, lucha y rescate cultural a pueblos que por siglos han sido minorizados.

Si bien todavía no se ven los resultados concretos en el habla del mapuzugun, ya se evidencia un posicionamiento concreto de la enseñanza de la lengua en la escuela. Los temores, razonables, acerca de la folclorización de la cultura mapuche en base a un rescate de la forma y no del fondo, o del pasado y no de la cultura viva, quedan atrás al conocer la experiencia de la escuela, que ha abierto los espacios y que entusiasma a la comunidad:

“El SLI tuvo avances positivos, tuvo gran aceptación de los apoderados, no reclaman absolutamente nada, asumen esta responsabilidad que los niños tengan esta nueva asignatura y creo que es la asignatura más difícil porque hablar mapuzugun cuesta mucho, porque una palabra en mapuzugun significa varias cosas entonces... los niños están aprendiendo de forma muy superficial, lo básico por eso que la Ximena ayer hablaba de la familia ya, de los animales, ya, y así sucesivamente, lugares importantes dentro de la misma comunidad” (Director)

Como se aprecia, hay conciencia de lo que se está haciendo y cuáles son las limitaciones, basadas principalmente en que la vitalidad lingüística en esta generación de mapuche es relativamente baja.

Por supuesto, la implementación del SLI ha dejado al descubierto ciertas falencias. De partida, una debilidad es la capacitación de los profesores mentores en relación a la lengua y la cultura mapuche, tal como ellas mismas lo declaran:

“Me gustaría que me perfeccionaran, que me perfeccionaran más en EIB), así como yo tengo la posibilidad de por ejemplo estudiar un postítulo en primer ciclo, que hubiese no sé un postítulo de lengua indígena, o que de repente, así como llaman a los educadores tradicionales a... como llaman a los educadores tradicionales a esas capacitaciones, podría ser a ambos, a profesor mentor y educadora tradicional, porque nosotros trabajamos en forma conjunta, o sea ella no trabaja sola y yo tampoco trabajo sola en el aula, trabajamos las dos” (Profesora)

Otro punto muy sentido es la escasez de recursos asociados directamente al trabajo del SLI, tal como ya ha sido manifestado y una profesora lo señala con claridad:

“Me gustaría que tuviéramos una biblioteca de EIB, por ejemplo yo sueño con eso, porque igual tenemos material, pero no tenemos para que los niños tengan al alcance de ellos, o sea me refiero yo lo tengo en un estante, bien guardado, o sea bien mantenido, están en buenas condiciones, los niños cuando lo ocupan- su material didáctico también tenemos harto lo que es bingo, lotería y cosas, eso lo ocupamos siempre, siempre siempre, pero me gustaría que hubiera algo donde ellos lo pudieran ver, tuvieran acceso, lo tocaran, no sé, sacaran cuando quisieran el libro, y lo empezaran a hojear, esas cosas me gustarían a mí” (Profesora).

Además de ello, es importante relevar el sentido de lo intercultural, el diálogo entre lo mapuche y lo no mapuche. Es, y debe ser, parte del trabajo de la educadora que en la actualidad está enfocada preferentemente en la transmisión de contenidos culturales mapuche, lo que no es excluyente a incorporar además una contraposición con lo no mapuche y la realidad global en la que se vive en la actualidad:

“Nosotros hemos trabajado la parte cultural, mapuche, de nuestro alrededor, de nuestra familia, todo eso, hasta ahora yo voy trabajando de lo que a mí me enseñaron, para trabajar de esa forma tendría que acercarme a una persona mayor y pedirle los consejos porque las personas mayores son las que tienen todos los conocimientos” (Educadora)

Por último, la gran tarea del establecimiento es tener abiertas sus puertas para la implementación del SLI hasta 8vo básico, tal como lo pretenden los propios docentes, pero con las condiciones ideales tanto para la educadora como para los profesores. Como se aprecia en el relato siguiente, esta situación da para especular y lo ideal sería tener certezas sobre el éxito de la implementación en toda la enseñanza básica:

“Yo creo que está siendo bien implementado pero a mí me gustaría que fuera a octavo, que todos los niños tuvieran lengua indígena. Muchos de los niños quizás o no van a tener el interés de seguir, o otros sí, porque se nota que hay algunos bien interesados, incluso de repente dicen sus palabras en el recreo, o uno les pregunta algo y ellos contestan en mapuzugun, pero a mí me gustaría que se implementara- que se extendiera a nivel de toda la escuela, que todos estuviéramos comprometidos con eso, que todos pudiéramos ser profesores mentores, y que todos los alumnos que vivieran la cultura que viven los de primero hasta cuarto” (Profesora).

ESTUDIO DE CASO: ESCUELA TEMUCO

Actividades realizadas

Este estudio de caso se realizó en el mes de noviembre, segundo semestre del año 2013. El contacto se estableció con el sostenedor y la directora del establecimiento, quienes autorizaron y promovieron nuestra participación en diversas actividades y encuentros con diversos actores de la comunidad escolar.

1. Contexto institucional y organizativo

La escuela se ubica en la comunidad mapuche “Juan Cayupan”, sector Botrolhue, en la comuna de Temuco, región de la Araucanía. La escuela es de tipo rural y de dependencia particular subvencionada, cuya sociedad sostenedora es la Fundación de Desarrollo Campesino (FUNDECAM). Entrega educación básica (de 1º a 8º básico), con régimen de Jornada Escolar Completa (JEC). Actualmente su matrícula es de 83 alumnos(as). El establecimiento ha sido clasificado dentro del Grupo Socioeconómico Bajo y para el año 2011 el porcentaje de alumnos prioritarios llegaba al 93,90%. Desde 2008, la escuela se encuentra acogida a la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), siendo clasificada como *Emergente*.

1.1. Historia de la escuela

La escuela fue creada en el año 2000 por la FUNDECAM que se propone erigir un centro y proyecto educativo “Multicultural y Bilingüe” en la comunidad que al momento de su formación contaba con alrededor de 140 familias pertenecientes a distintas comunidades mapuche, tanto del propio sector como de los alrededores. El proyecto educativo surge como un modo de dar respuesta, según sus sostenedores, a tres condiciones relevantes que en la localidad preexistían: “la primera dice relación con las características del sector en tanto ubicación geográfica (su cercanía a Temuco hace que la influencia del mundo huinca sea extremadamente fuerte), étnicas (el sector sigue siendo ampliamente habitado por mapuches) y una comunidad organizada, activa y con voluntad de comprometerse en la tarea.”³²En la creación de la escuela, participaron universidades de Temuco (Universidad de la Frontera y Católica de Temuco) además de la cooperación de oficinas estatales de educación, destaca la colaboración del curriculista Abraham Magendzo.

Como señala su sostenedor, el comienzo de la escuela estuvo marcado por las dificultades económicas y de cobertura, los que luego fueron siendo absorbidos en su desarrollo, hasta la fecha

“(…)ya primero empezamos con doce niños, dos profesoras, un auxiliar y un chofer era un costo altísimo para nosotros pero igual la fundación pudo financiar cuatro años de déficit altísimo de la escuela, y hoy día en que la escuela está consolidada: tenemos casi noventa niños, depende, hay años que tiene ochenta y ocho ochenta y siete, casi noventa niños (Sostenedor)

³²Fundecam (1999): Proyecto centro educacional Intercultural Bilingüe Temuco.

Otro de los principales problemas que el proyecto educativo tuvo que sortear en su recorrido, ha resultado ser de orden cultural, principalmente frente a la resistencia al enfoque intercultural y a la cultura mapuche, específicamente, de parte de sectores religiosos de tipo protestante, muy presentes en las zonas rurales del sur de Chile, lo que sin embargo ha sido neutralizado a partir de un proceso de legitimación de la calidad académica del centro, en relación a las alternativas educacionales del sector.

“Bueno, las primeras dificultades son las religiones especialmente la evangélica que son reacios a que la cultura de los niños, y la única cosa que ha neutralizado eso ha sido la calidad educativa que nosotros somos una escuela de excelencia académica, reconocida por el Ministerio; el profesor tiene un sobresueldo por ser una escuela de excelencia, entonces eso hace que los papás no tengan mucho que elegir a pesar que aquí hay tráfico de niños, hay seis escuelas en la vecindad.”(Sostenedor)

La escuela después de generar su propio proyecto curricular intercultural, termina por integrarse al programa intercultural bilingüe el año 2013, a partir de una propuesta enviada al MINEDUC y consensuada por la propia comunidad educativa; luego como señala el director la escuela asume la SLI como un proceso de decantamiento.

“Bueno eso que sea una asignatura [la lengua indígena] es parte del proceso, o sea, es una cuestión que se da por lógica, es como cambiar la educación, intercultural por la educación bilingüe y es una secuencia lógica.”(Sostenedor)

1.2. Objetivos o metas declaradas de la escuela

En el ámbito curricular, la escuela se propuso la construcción de su proyecto en torno a tres ejes, a saber: a) un enfoque comunitario-participativo, desde su creación; b) la multi e interculturalidad, recogiendo las manifestaciones de la cultura mapuche y su interacción con la cultura nacional universal; y c) el constituirse en un centro de excelencia educativa, según los estándares del marco curricular nacional. (PEI)

En relación al primer y segundo eje, según la directora, la escuela tiene la misión de—por un lado— revitalizar la cultura mapuche como recuperación de memoria y puesta en valor y, por otro, formar a los niños en valores intraculturales.

“El objetivo es que en esta escuela se revitalice la cultura mapuche, los conocimientos ancestrales, para que también los niños sepan cómo vivieron sus antepasados, en tiempos atrás. Y eso es, la visión de ellos— la visión de la escuela es eso, la misión y la visión es eso, rescatar lo que ellos fueron y lo que ellos con sus fütakeche (antiguos) saben cómo vivieron en años anteriores, y los niños para que lo vuelvan a reconocer, revitalizarla; que el kuifikimün (conocimiento antiguo), lo que sabían los fütakeche, cómo vivían en

su comunidad, cómo se respetaban; tratamos con formas personas con conocimientos y con valores, para que sean norche, kùmeche, kimche, newenche, pero eso ha costado un poquito y por eso nosotros- para eso también, el año que nosotros llegamos se construyó esta ruka.”

Como aspectos centrales de la concepción educativa intercultural bilingüe, la escuela sitúa al Educador tradicional y al mapuzugun. En relación con ello, se asume el desafío y la meta de contar con planes y programas propios de mapuzugun en el mediano plazo y en base a condiciones generadas: diagnósticos y avances realizados:

“Nosotros no concebimos una escuela sin educador tradicional, o sea, es como, tampoco concebimos una escuela que no enseña mapuzugun.”
(Directora)

“De aquí a tres años nosotros tenemos que tener Planes y Programas Propios de mapuzugun, esa es nuestra proyección, que después de la- del estudio sociolingüístico, después de la conformación del PEI, después de la sistematización de contenidos que se va a enseñar, y vamos a hacer los Planes y Programas Propios, en estos tres años en artes visuales, porque ahí tenemos muchas cosas que rescatar”.(Directora)

1.3. Otros indicadores

La escuela tiene un porcentaje de 98% de alumnos de origen mapuche y actualmente posee una matrícula de 83 estudiantes.

La planta docente está constituida por nueve profesores, cinco de ellos mapuche. De igual forma, cuenta con dos asistentes, financiadas por la ley SEP y un equipo de profesionales (psicóloga, asistente social, psicopedagoga) vinculado al proyecto de integración. Además de los dos educadores tradicionales, encargados de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche.

Respecto a programas externos, cuenta con iniciativas de intercambio de experiencias pedagógicas en EIB, con países como Argentina y Perú

1.4. Recursos físicos. Descripción de la infraestructura

En cuanto a infraestructura y equipamiento, se puede decir que la escuela está en buenas condiciones; cuenta con salas equipadas con capacidad para 25 alumnos, las que en promedio tienen 15 estudiantes. El edificio principal de la escuela tiene un diseño y estructura en base al modelo de una ruka. Además, posee un gimnasio para 140 personas, laboratorio, talleres de soldadura, invernaderos, sistemas de reciclaje, una radio experimental comunitaria y talleres de periodismo, además de 2 pizarras interactivas.

2. Condiciones de implementación del subsector lengua indígena

2.1. Trayectoria de iniciativas sobre interculturalidad

Fases en la integración curricular de la interculturalidad y bilingüismo

La escuela -desde su creación- se pensó con un enfoque intercultural; se reconocen dos fases: la primera abordó la integración curricular de la cultura y lengua mapuche a partir de la participación de un kimche (sabio), quien trabajaba apoyando en algunas asignaturas, mediante adecuaciones propias de la escuela; en la segunda, donde se incorpora el Mineduc directamente, estableciendo metas que la escuela procura adecuar al contexto local y establecer un estrecho vínculo con la comunidad, respondiendo así a su vocación inicial.

“No, ahora- mire, nosotros cuando recién se creó la escuela y empezó con la parte intercultural, como desde sus inicios fue intercultural, la fundación trajo un kimche que apoyaba a los profesores, y entonces ellos- las diferentes asignaturas, por ejemplo lenguaje y ciencias sociales hacían un programa- adecuaban un programa (I1: propio) propio, y después cuando el MINEDUC se hizo cargo, entonces el MINEDUC fija las metas, no cierto, el MINEDUC fija las metas de la- de qué es lo que se va a enseñar; pero nosotros como escuela nos hemos ido- los aprendizajes los vemos con la realidad, (I1: lo van adecuando...) adecuándolos a la realidad, entonces en ese- en este momento por ejemplo, la lamngen María Isabel todos los conocimientos nacen de aquí, de aquí de la realidad, de (I1: de las comunidades, de los longkos que están...) de la comunidad cercana, y por eso las clases se hacen aquí en la ruka.” (Directora)

La orientación territorial y comunitaria:articulación y levantamiento de saberes.

Destacan las actividades territoriales de las comunidades indígenas. En este sentido, en los dos trawün (reuniones) anuales con presencia de autoridades tradicionales, la escuela procura generar vinculación, comunicar y proyectar el trabajo realizado en torno a la enseñanza de la lengua y revitalización cultural. Complementariamente, estas instancias forman parte de un proceso de levantamiento de información y saberes que en conjunto se desean consensuar, poner de relieve para su enseñanza, ello a partir de un proceso de sistematización.

“En eso estamos, sistematización de contenidos, qué es lo que se va a aprender, qué vamos a rescatar de aquí del lof, del territorio para poder que los niños conozcan y puedan trabajar, por eso nosotros ayer, en la reunión territorial, los lamngenes que asistieron, los longkos que asistieron, decían que habían iyimin, estaban los ngetrafe, y todavía quedaban personas que están trabajando de esa manera, entonces- y también proyectarlo hacia las diferentes comunidades de aquí del territorio, por eso estamos invitando longkos, vamos a- para el próximo año vamos a tener otra oportunidad, vamos a invitar a todos los longkos para dar a conocer qué está haciendo la escuela

y para poder proyectar nuestra, como se llama, nuestro bilingüismo, que la gente sepa que la escuela está preocupada para que se rescate, se revitalice, el mapuzugun; por eso nosotros hacemos esas reuniones, invitamos diferentes comunidades” (Directora)

Prácticas culturales

En cuanto a la relación con los actores más directamente vinculados a la escuela, esta organiza celebraciones tales como el Wetripantü, pudiendo convocar al 50% de los apoderados, en palabras de la directora, además de participar en prácticas religiosas comunitarias, tales como el ngillatuny los eluwün (funerales).

En el mismo sentido, el educador tradicional de la escuela destaca como una fortaleza, en términos de las condiciones existentes para un fortalecimiento de la enseñanza y vigencia del mapuzugun. Asimismo, la mayoría de los niños de la escuela participan de forma regular en las principales prácticas culturales mapuche en el territorio, existiendo así una vinculación con la matriz cultural.

“Que la- el mapuzugun la verdad se está perdiendo, que nosotros no nos damos cuenta, los niños ya no saben hablar mapuzugun, a pesar que nosotros aquí son puras comunidades, pero tenemos una tremenda ventaja igual, tenemos una fortaleza, aquí todos los niños, la gran mayoría, yo diría el 90% participan en nguillatun, eluwün, todo lo que es también el –como se llama- machitun, todas esas cosas, lo conocen ellos, entonces esa es una fortaleza que nosotros tenemos” (Educador tradicional)

2.2. Actitud hacia la enseñanza del mapuzugun e inclusión de aspectos culturales

Los miedos que persisten

Del relato de los actores entrevistados en la escuela se desprenden elementos que permiten configurar una actitud relativamente favorable de la comunidad, aunque no unánime en el caso de la percepción sobre los apoderados, hacia la enseñanza del mapuzugun y el SLI, en el marco de un proceso típico de revitalización lingüística patrocinado por la agencia escolar en contextos de diferencia cultural que han sido fuertemente discriminados. Dependiendo del tipo de actor entrevistado, la posición al respecto varía en intensidad, siendo esta más fuertemente identificable en los actores individualizados y promotores de procesos de enseñanza, ligados a la escuela incluyendo el educador tradicional.

En general, existe en los apoderados, desde el propio entrevistado y la percepción que los otros actores tienen sobre ellos, el hecho de que las opiniones a favor o en contra respecto del valor de la enseñanza de la lengua indígena no es unánime, aunque existe un porcentaje importante -podríamos decir- que está a favor y comprometido con el

proyecto de la escuela. Es el caso de la madre (Apoderada) que valora el papel autofirmativo de la escuela en relación con la identificación mapuche en los niños y en ello el uso de la lengua, la recuperación del significado del nombre, por ejemplo.

“Es interesante aprender- que los niños aprendan sus raíces, porque de repente uno por ser mapuche la discrimina”

“igual como emocionante, porque yo directamente no le pregunto a mi hija si – no sé- si se siente -no sé- si se siente feliz por ser mapuche o prefería ser otra persona wingka, y ella dijo: “No, yo me siento orgullosa de ser mapuche, no me avergüenzo de mis raíces”,

No obstante esto, la percepción que tiene tanto la escuela como el educador tradicional, considera la persistencia de una dificultad en términos de la no enseñanza y uso comunicativo de la lengua en el contexto familiar, basada en las consecuencias de la discriminación sufrida y la conducta adaptativa correspondiente a la negación.

“porque los niños de repente en la casa, ya, con todo lo que han sufrido los papás, con todo lo que han pasado, entonces de repente ellos no quieren hablen mapuzugun y sigan, no cierto, tienen la... ellos no se preocupan que el niño aprenda mapuzugun, porque cuando se salen de aquí, van a la ciudad a estudiar, temen que sea- que sigan siendo discriminados, porque como el mundo mapuche fue muy discriminado, entonces los papás los abuelos lo sufrieron en carne propia, y entonces eso lo llevan y ese (I1: como el temor), como el temor de que los niños hablen en mapuzugun. Pero aquí, en esta escuela, se le da una mirada diferente, que hay que conversar con el niño, y hacerlo que, siendo él mapuche, tiene las mismas oportunidades como el resto de las personas” (Directora)

La necesidad de generar competencias lingüísticas y comunicativas en distintos contextos es relevada tanto por la escuela como por el educador tradicional, quien en sí mismo reconoce un proceso de toma de conciencia que lo llevó a valorar la práctica y enseñanza del idioma, de forma explícita; ello a partir de la experiencia de ser convocado, por tanto, valorado por otro, en su saber:

“No, ahora cuando llegué al colegio ahí recién me di cuenta que era muy importante de que yo diera a saber lo que yo sabía cómo mapuche, el mapuzugun, a mi hijo debí haberlo criado a lo mejor de chico enseñándole mapuzugun, pero no me interesaba como le digo, pensaba que todos sabían.” (Educador Tradicional)

“Pero la verdad que no era tan así, hay mucha necesidad, de que hablen mapuzugun los niños, que aprendan el mapuzugun para que no se olviden que somos mapuche, así que, para mí también ha sido muy gustoso de trabajar con los niños y dar a conocer el kimün, el mapuche kimün, claro,

porque como le decía, no le tomaba mucha importancia a esto.” (Educador Tradicional)

2.3. Recursos económicos y educativos para implementar la EIB y el SLI

Como establecimiento focalizado, la escuela recibió financiamiento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) hasta el 2012. Los aportes del MINEDUC cubrían –principalmente- el sueldo del Educador tradicional.

La implementación de la Ley SEP ha permitido darle continuidad a la EIB: actualmente, la escuela ha ingresado a la modalidad educativa “bilingüe” y los recursos de la subvención escolar preferencial cubre la remuneración de los dos educadores tradicionales, además de brindar la posibilidad de contar con más personal.

“(…) gracias al convenio que tenemos con la SEP nos ha dado la oportunidad de tener más personal (11: más personal, ya), tenemos nosotros dos asistentes este año …)(Directora)

“con la SEP, se financian bastantes docentes, y el proyecto bilingüe que financia dos educadoras tradicionales”(Sostenedor)

La radio, como recurso educativo, contribuye significativamente a relevar –por un lado- la participación de miembros de la comunidad cuando son invitados a conversar y –por otro- la promoción y difusión musical de los pueblos originarios.

“(…) en todas las salas hay una radio chica que se enciende al momento en que todos escuchan la radio, y bueno, y todos los días hay una música en mapuche o de diferentes tipos de música, de repente estamos escuchando la música mapuche, estamos escuchando música de Rapa Nui, música chilota... así que es un complemento de...” (Directora)

Sin duda, la ruka -construida a la usanza mapuche- aparece como un espacio pedagógico orientado a la reproducción cultural; ello se manifiesta –por ejemplo- en la presencia del küttral (fogón) y los bancos dispuestos en círculo.

“(…) y la dinámica es que se da sobre todo en la ruka, el espacio pedagógico que tenemos es único y no está en todos los colegios, está totalmente contextualizado: desde las salas de clases que nosotros tenemos, pizarra interactiva donde podemos estar con el data o la sala de computación, podemos estar conectados por internet; pero nos vamos inmediatamente a la ruka y ya nos trasladamos cuántos años y cambia la lógica totalmente, cambia la lógica de sentarse de nütamkan (conversación), cambia -lo que decías tú delante- cambia el alikutun (escuchar), las estrategias pedagógicas que usamos, el alikutun es muy importante, por lo tanto, ahí en la ruka no se habla, una persona está hablando y el otro lo respeta, pero en la sala no se da eso, a veces con algunos profesores que han llegado se han ido incorporando.”(Profesora Mentora)

2.4. Profesor mentor y docentes

Tal como se señaló en párrafos anteriores, la dotación docente de planta está constituida por nueve profesores; de ellos, cinco son mapuche (tres hablantes fluidos y dos con competencia intermedia). Quienes llegan a formar parte del establecimiento son informados –desde un comienzo- cómo es el funcionamiento de este y el valor que ocupa la revitalización de la lengua mapuche. Por lo mismo, al ingresar, quienes no son hablantes, firman un compromiso vinculado a este último aspecto, que consiste en asistir a cursos de mapuzugun con la finalidad de aprender a hablar.

El particular funcionamiento de la escuela exige docentes con un alto compromiso, que no se agota en el aula. La diversidad de actividades; trawün (reuniones) territoriales, encuentros culturales, intercambios interescolares, entre otros, demanda más tiempo de lo explicitado en términos contractuales. Las siguientes citas ilustran lo señalado:

“yo creo que es un compromiso aun mayor de los profesores mapuche, pero es difícil encontrar también las personas idóneas, nosotros al elegir a las personas decimos que este es el proyecto educativo que nosotros tenemos, por lo tanto, la persona que llega a trabajar debe saber dónde queda; es distinto, hay un compromiso distinto, hay actividades distintas, actividades culturales que en otros colegios no se hacen, donde tú cumples tu horario y te vas, te fijas. (...) pero acá no es que se realiza trawün, se realiza encuentro cultural que hay intercambio de experiencias con otros colegios, que llegan visitas, que también quieren ver el trabajo que se realiza, y por lo tanto uno tiene que tener la mejor disposición y decir ya vamos, y también hay un cansancio un agotamiento pero, pero cuando tú ves a los pichikeche que te dicen “lamngen, mari mari” (Profesora mentora).

La profesora mentora se desempeña, además, como Jefa de la unidad técnica pedagógica. Es hablante de mapuzugun y manifiesta un profundo compromiso social con su pueblo. De igual modo, mantiene vínculos con su comunidad, reconoce la importancia de sus padres en su formación profesional e identitaria y participa en las diversas actividades y ceremonias de su lof.

Cinco años que trabajo acá; uno llega a una parte por sí sola, hay algo que lo atrae, hay un ngen (dueño) que guía, un püllü(espíritu) que guía nuestro camino, nuestro rüpü. Llegar a la escuela fue para mí impresionante, porque, de hecho, no hay colegios como este en la región, construidos desde la cosmovisión mapuche, que se enseñe bajo o que tenga un enfoque intercultural, es difícil encontrar; yo creo que es el único colegio, entonces llegar acá la verdad es que yo cambié, cambié mi forma de traslado; yo trabajaba ponte tú a quince minutos de mi casa, y ahora son por lo menos media hora, una hora que tengo de viaje, es un riesgo también, pero el conocer, el llegar a la escuela... dije'no, aquí yo tengo que estar, tengo que estar aquí', y llegué a trabajar, como profesora; tomé todos los ramos me dieron un curso y empecé a trabajar, a trabajar, a trabajar; pero para mí el

tema mapuche ha sido más allá de ser profesional, es un compromiso social con mi pueblo y con nuestros pichikeche, de hecho mi familia siempre me ha inculcado el kimün (conocimiento), mi papá es longko de mi comunidad y nosotros siempre estamos apoyando su labor dentro del lof y así yo también a mis hijos les inculco cualquier actividad cultural que hay dentro del lof; de hecho ellos ya han participado de palin, entonces igual es una cosa distinta que se da entonces; son conocimientos que se van adquiriendo de generación en generación, que nunca lo aprendimos en la escuela, te fijas es un conocimiento aprendido, de los padres de los fütakeche (antiguos), que ellos son los que tienen el conocimiento”.

Su elección como profesora mentora estuvo mediada no solo por su condición de mapuche-hablante, sino por su profundo interés por querer aportar a la revitalización cultural y lingüística, además de fortalecer en los estudiantes su identidad mapuche. Asimismo, la directora reconoce en ella característica su compromiso y entusiasmo por enseñar.

“(…) desde el momento que me conoció (la directora), dijo “tú, vas a ser la profesora mentora”. Yo estaba acostumbrada en el otro colegio, le hacía clases de quinto hacia arriba, “es que no, Isabel, tú tienes algo, una capacidad de motivar a los chiquillos, de encantar a los chiquillos, a los niños; te va a ir bien y hazlo no más, tienes que tomar desde primero”. Yo, cuando empecé a trabajar, empecé de primero a cuarto con un curso y súper bien todo, y me dijo: “no, Isabel, si tú lo vas a hacer”, “bueno” -le dije yo- “hagámoslo”, y ahí empezamos a hacer el trabajo de profesora mentora.”

“(…) de hecho de hecho, cuando llegué me dieron octavo año y les hacía historia, les hacía lenguaje, les hacía ciencias, pero siempre relacionando todos los contenidos, y fue tan para mí, tan gratificante cuando los niños me dicen “lamngen María Isabel, yo le doy gracias a usted porque usted me enseñó a quererme y a portarme, a tener mi identidad, a decirme tú tienes que ser, tú tienes que hablar sino que no sé de qué forma usted me enseñó que yo podía y yo le agradezco a usted porque me voy con mi identidad clara de aquí de esta escuela”, te fijas.”

2.5. Competencias lingüísticas del ET

Si bien ambos educadores son hablantes de mapuzugun, la adquisición de la misma presenta algunas distinciones. Quien lleva ejerciendo la labor de educador desde hace siete años, aprendió mapuzugun y castellano simultáneamente. Su abuela materna reforzó la primera lengua, mientras que su abuela paterna fomentó la segunda. En ese sentido, el educador reconoce los beneficios de haber tenido la posibilidad de hablar ambas lenguas desde pequeño.

“Mis dos abuelas por parte de papá y por parte de mamá eran muy- por la parte de mi mamá eran muy mapuchizadas, ella hablaba siempre en mapuzugun; la mamá de mi papá era muy castellanizada, ella tenía dos partes

muy importantes que a mí me quedó igual, porque para mí fue beneficioso haber aprendido también el castellano perfectamente, con mi abuela, con mi papá.”

“Sí, tenía los dos idiomas medios claros cuando yo llegué a estudiar, pero nunca nos dejaron hablar en mapuzugun en la escuela donde estudié, aun siendo profesor de allá mi abuelo mapuche, pero no nos permitía hablar en mapuzugun en la sala, así que ese fue nuestro shock porque nosotros cuando jugábamos con nuestros compañeros, compartíamos palabras en mapuzugun y no nos olvidamos, pero lo hacíamos secretamente, entonces...”

En tanto, el educador que ingresó el año pasado aprendió el castellano como segunda lengua en la escuela. La incorporación a este espacio –sin duda- no significó un diálogo entre saberes, al contrario, deslegitimó y desvalorizó la lengua mapuche.

“bueno, yo me crié aquí como le digo, nací, me crié acá, con mi mamá, mi papá, antes yo hablaba en puro mapuzugun, entonces nosotros nos criamos hablando mapuzugun (su primera lengua es el mapuzugun), mi primera lengua es el mapuzugun, porque nosotros- nosotros fue un tremendo problema cuando fuimos al colegio, cuando llegamos al colegio, porque primero tuvimos que aprender a hablar en castellano, imagínese lo que es (I1: de no haber escuchado...), claro, yo aprendí en la escuela.”

“Muy difícil, muy difícil, nosotros en esos años fuimos muy discriminados por cualquiera, como le voy a decir, un niño que, de los últimos, a lo mejor es peor que nosotros su vida, pero a nosotros nos trataban de indios, siempre fuimos tratados de indios, porque bueno la verdad, en ese tiempo nosotros igual andábamos en muy mala condición, de repente llegábamos a pata pelada, mala ropa, y peor fue la- que no sabíamos hablar castellano”

Respecto a las habilidades lingüísticas básicas, ambos educadores manifiestan comprender sin ningún problema cuando oyen hablar mapuzugun a otros, incluso a quienes manejan otras variedades lingüísticas. En este sentido, reconocen la existencia de variables dialectales, sin embargo, ello no afectaría –en ningún caso- la inteligibilidad.

*“Yo creo que nos comunicamos como mapuche, porque tenemos una sola... una sola, a ver, como se podría decir (I1: **lengua**), lengua exactamente, pero se habla de diferente acentuación, eso”*

*(I1: **Pero no es problema de entendimiento**) No, se puede cambiar de palabras, lo mismo que yo tengo un peñi, Adrián, que es de Puren, entonces yo lo bromeo, una broma, le digo: “hermano, peñi, para qué nos vamos a pelear por qué nos vamos a pelear por la V o por la F, porque ellos dicen “veley” (I1: **veley**) yo digo feley, ellos dicen vilu (culebra) y yo digo filu ¿ya? un ejemplo, entonces le digo: “para qué vamos a estar peleando por la F”, dejémosla tú por veley y yo por feley”*

“Sí, yo creo que por ejemplo, si yo hago un intercambio con las personas de donde me nombró usted, sí, las voy a entender igual y yo voy a expresarme de mi forma, yo soy de del Wülumapu acá, zona Temuco, y no voy a hablar lo mismo que la gente de TrufTruf, que tienen su propia acentuación ¿ya?”

En relación a la lectura, señalan comprender, aunque con ciertas dificultades asociadas – principalmente- a los grafemarios empleados y al desconocimiento de palabras que no forman parte de su bagaje lingüístico.

“Me cuesta un poco porque las palabras que están escritas en mapuzugun no está tal cual como lo pronunciamos nosotros.”

“yo creo que- no por cachiporrearme- yo creo que bien, porque puedo entender y leer y a veces no lo entiendo y vuelvo a mirar y pienso, digo: “debe ser esta la palabra”, ahí pienso porque hay palabras que uno no las entiende, las lee escritas pero no las entiende, pero el pensamiento de uno no debe ser: “esta es la palabra”, pero está mal escrita, ahí entiende uno”

Por otra parte, la escritura se asume como una habilidad compleja, acentuada -sobre todo- por la diversidad de grafemarios existentes. Cuando escriben, reconocen mezclar los alfabetos, puesto que la preocupación no está puesta en el manejo de estos. La relación que establecen entre fonema y grafema responde a la idea de “hacerse entender”.

“Eso es como que me cuesta un poco (la escritura), pero yo creo que son cosas de que uno se va metiendo más, ¿cierto?; se le va facilitando más, porque nosotros- el mapuzugun imagínese que nadie lo estudió ¿cierto? Nadie, nadie enseñó cómo se escribía y cómo se habla, pero nosotros solamente ese conocimiento lo tenemos desde la naturaleza.”

“De repente mezclo las palabras, así como yo las entiendo, las escribo (I1: las escribe), sí, así como yo las entiendo, y los niños me entienden igual, porque yo igual si por ejemplo, les digo: “la pronunciación –por ejemplo- podríamos escribir TX para decir trewa, (I1: trewa), trawün”, (I1: con la TR) la TR diríamos trawün o trewa, entonces suena muy pituco sí, entonces le digo: “la T vamos a ocupar, nos vamos a conseguir del otro abecedario, vamos a tomar la T y la X para decir txawün (I1: txawün) o txewa” (I1: para que se entienda como suena) claro, le explico de esa forma yo y sí aparte igual uno le cuesta sobre la escritura, le cuesta (...) Uno lo hace a su manera, yo les digo siempre a otros educadores, yo lo hago a mi manera, como yo lo entiendo, puedo escribir en Rangileo pero si yo no lo entiendo...”

Ambos educadores señalan hablar mapuzugun frecuentemente. El uso de la lengua trasciende el espacio escolar. El lof y el hogar emergen como contextos que facilitan la interacción comunicativa en lengua mapuche. Uno de los educadores, si bien reconoce que pasarse de una lengua a otra resulta una práctica cotidiana, insiste en la necesidad de evitarla.

Siempre (hablo mapuzugun). Con mi familia, con mi hija, por teléfono a veces puro mapuzugun (...). Casi como 50-50 más o menos; hay días en que hablamos harto mapuzugun y hay días en que de repente nos castellanizamos. (...) Yo antes lo hacía (pasarme de una lengua a otra), cuando me metí a la comisión lingüística me educaron para que no hiciera eso. O en mapuzugun o en wingka, pero no mezclar las dos, mapuzugun-muchos peñi lo hacen. Yo les corrijo, les digo: “no, si usted va a hablar mapuzugun, hable mapuzugun” (...). Exactamente, y si va a hablar en castellano, hable en castellano, y yo me he dado cuenta en muchas partes eso.”

3. Estrategias pedagógicas

3.1. Secuencia de planificación y ejecución de clases (Observación de clase)

Se observaron dos clases de mapuzugun en la ruka: una de tercero básico y otra de cuarto. Estas tuvieron una duración de 1 hora quince, aproximadamente. La primera de ellas se inicia de la siguiente manera: la profesora mentora llega a la ruka con sus estudiantes y el educador tradicional los recibe. Los niños se ubican en sus puestos de manera intercalada (un hombre y una mujer) y en círculo, mirando hacia la salida del sol. Inmediatamente, el longko del curso, acompañado del werken (mensajero), dirige el llëllipun, rogativa que consiste en solicitar permiso para comenzar la clase. Después de esta, se realiza el saludo (chalin) en mapuzugun por parte de ambos docentes. Los niños responden también en lengua mapuche; primero lo hacen colectivamente y, luego, de manera individual, fomentando –de esta manera- el uso del mapuzugun. Dicho saludo incluye el nombre, el estado anímico, la procedencia (nombre del lof) y la edad. Posteriormente, acompañado del mate, se destina un espacio para el nüttramkan (conversación), cuya finalidad se vincula con la resolución de problemas al interior del curso; se realiza una evaluación en términos de convivencia. El longko del curso, elegido democráticamente por sus compañeros, aquí cumple un rol fundamental, dado que es el encargado de plantear las situaciones de conflicto surgidas y mediar. Esta práctica cultural demanda alrededor de 20 minutos. Tanto las intervenciones del educador como de la profesora mentora son en mapuzugun y solo cuando estos perciben que no se comprendió el discurso, la explicación se realiza en castellano. En términos de porcentaje, podría señalarse –entonces- que la lengua mapuche tiene un 80% de presencia.

Después de la conversación, ambos docentes retoman lo visto la clase anterior; una vez finalizado el repaso, se presenta el objetivo de la clase y el contenido a abordar. Las intervenciones del educador son reforzadas por la profesora mentora, siempre en mapuzugun. La clase finaliza después de bastante ejercitación en términos orales. En este sentido, la oralidad ocupa un lugar fundamental en la realización de la clase. Se fomenta el diálogo permanentemente y se incentiva a los estudiantes a responder en mapuzugun.

3.2. Estrategias observadas y no observadas que el ET emplea habitualmente

Tanto las entrevistas realizadas a los educadores como la observación de sus clases dan cuenta de una serie de estrategias empleadas en la ejecución de su labor pedagógica. Tal como se señaló en el apartado anterior, la importancia de la oralidad está por sobre la escritura; se fomenta la interacción comunicativa en mapuzugun.

(E1: ¿Nada de escribir?) No, si fue solamente por oído, o sea, es como corresponde como tiene que hacerse; se los enseñé a primero, luego a segundo y esos chiquititos... y los otros lo fueron aprendiendo, entonces, ahora, se lo saben todos, todos se lo saben y fuimos trabajando el significado, kümepiuke, eluen, kümerakiduum, entonces es súper lindo cuando ellos... escucharlos hablar; cuando lo aprendieron, yo dije “¡oh! No, qué precioso, estos niños, hacen su llllipun y siempre hacia dónde, no de cualquier forma tampoco sino que mirando hacia el pueblo mapuche.”

El empleo de los géneros discursivos como el epew contribuye a reforzar la práctica de “la escucha”. Ambos docentes promueven el kúmealkutukey (escucha bien), kúmelelikey (mira bien) y el kúmedungukey (habla bien).

“Recuerdo que tenía un libro de mapuzugun, de inglés y castellano ¿ya? y sacaba algunos párrafos, algunas palabras, fui enseñando palabras, así primero, y después ya fui haciendo epew, contando epew...” (Educador)

“ya, entonces ahí ellos se sientan y bueno las estrategias del alikutun, primero que es muy importante, kúmeche (persona buena), cómo se comporta el kúmeche y por eso, por cansancio se lo van a aprender, “may, lamngen”, y les enseñamos, kúmechekúmealkutukey, escucha bien, mira bien kúmelelikey, kúmedungukey.” (Profesora mentora)

El ngülam (consejo) emerge como una estrategia que contribuye –principalmente- a fortalecer en los niños el aspecto valórico. Existe una profunda preocupación por formar sujetos con las siguientes características, norche, kúmeche, kimche y newenche, aspectos constitutivos del az (ser) mapuche:

“Nosotros lo que- como le decía primero ngülamtun -¿cierto?- lo que tienen que meter en la cabeza a los niños.” (Educador)

“Nos damos tiempo, no le damos tiempo así como el nütamkan, yo voy mediando y ahí cuando no quieren hablar y en ese sentido yo voy mediando los tiempos y los lamngenes me van ayudando, en el dungun, en el ngulamtun que ellos tienen, van diciendo cómo tiene que ser.” (Profesora mentora)

“y eso hemos compartido acá, el ngülamtun como le digo y todo lo que nosotros sabemos también, el- lo que hacemos nosotros ante los mapuche, todavía hay en este sector ngillatun por ejemplo, el eluwün,, cómo se hace el

palin, todas esas cosas nosotros las hemos estado trabajando con los niños, el purun, el choyke, ellos- se manejan muy bien los niños, trabajan muy bien, así que es bonito el trabajo”

La última cita deja en evidencia que el educador comparte saberes aún vigentes en las comunidades, vinculados a las ceremonias tradicionales, tales como el ngillatun y el eluwün(funeral). El palin (juego de la chueca) y el purun (baile) surgen también como recursos pedagógicos.

El empleo de mímicas de acciones destaca como una estrategia exitosa en la apropiación de los contenidos abordados. La comprensión del mapuzugun se ve favorecido y reforzada por la representación de situaciones.

“no estamos con una prueba, sino que oralmente le preguntamos y le decimos, por ejemplo: caminar, traer, marcando; por ejemplo: yemengemamüll (tráeme la madera), yemengemetawe (tráeme la vasija).”

“Igual que tienen que hacer muchas veces como hacer mímica para que el niño capta, por lo que decía la otra vez: trekan, correr, agacharse”

“si el educador no está haciendo la acción, el niño no va a entender, muchos niños entienden con la acción, aunque no sepa hablar en mapuzugun, el niño va a entender la acción.”

“Entonces van tratando que aprendan con la práctica, porque tanto decirle “mira, tú tienes que hacer esto que funciona de esta manera”, es distinto a que ellos lo practiquen y no se les va a olvidar nunca; por ejemplo, en primero básico los chiquillos saben hablar, están aprendiendo y todo lo que les hemos ido enseñando ha sido con acciones, ellos aún no lo escriben” (Profesora mentora)

De igual modo, los ül (canciones), en tanto estrategia pedagógica, ocupan un lugar fundamental en la enseñanza del mapuzugun. Emerge como un recurso atractivo para los niños.

Por último, la interacción con el espacio natural –en palabras de la profesora mentora- ha contribuido al proceso de enseñanza-aprendizaje del mapuzugun. El contacto con el mallin (huerto), por ejemplo, y la observación del contexto natural han permitido la comprensión de vocabulario.

“hay clases muy entretenidas y otras que también tienen que escuchar o salimos, a visitar no cierto, donde hay mallin (huerto), donde hay no sé un ngillatuwe lugares que nosotros tratamos de visitar para que ellos vayan aprendiendo cómo es cómo es realmente (...)”

“Saco las sillas, vamos al patio, me encanta. Una vez hicimos una actividad relacionada, por ejemplo, con las voces de la naturaleza, el habla de la naturaleza con primer año entonces “ya lamngen Elías usted va a hacer esto”, entonces salimos al patio y ellos por ejemplo hacían el ruido del lafkenmapu,

del kūrūf, entonces salían del tralkan – y ellos no lo saben escribir entonces si uno les dice qué significa trueno, tralkan, ¿viento? así huuu y hacían el movimiento y súper divertido pero se lo aprendían te fijas no se les olvidó, tú vas a primer año y les preguntas a ver “viento, kūrūf, antü, ¿qué hay en el antü?” y una niñita dijo “ah yo tengo un gatito que se llama wanglen y küyen, “lamngen y es una estrella y el otro es luna” (Profesora mentora).

3.3. Trabajo entre ET y PM

Existe una buena relación entre el educador tradicional y la profesora mentora.

*“Muy buena, lo mejor que hay, porque... como le decían delante, en un principio yo pensaba que iba a hacer más difícil, no que ahora con la lamngen María Isabel hacemos un trabajo tan especial que nos coordinamos muy bien, ella es una persona excelente, yo creo que si tuviera otra profesora no estaríamos tan a gusto trabajando, con ella se trabaja muy bien, porque ella es una persona comprometida en su trabajo, en mapuzugun especialmente y se maneja muy bien con los niños, ella es una persona que los niños la respetan mucho y le tienen mucho cariño a ella, e igual yo con ella nos entendemos (**I1: es una dupla...**) muy bien, no puede ser de otra forma, aquí trabajo muy bien con ella, hay un respeto de ambos lados, entonces...Me estoy insertando recién, casi en esto, como le digo casi nunca trabajo solo, trabajo con la María Isabel (**I1: María Isabel**), todo, la planificación, lo que tengo que pedir, ella lo planifica, y me dice eso es lo que tengo que hacer, entonces ahí de acuerdo a eso trabajamos los dos.” (Educador 1)*

“A mí la lamngen Isabel es una pieza fundamental para mí, es una dupla muy-muy buena persona, conmigo”

En relación a los roles y funciones de ambos, el educador tradicional es el encargado de transmitir la lengua y la cultura indígena de manera adecuada, contando con el reforzamiento de la profesora mentora. Este último está a cargo de la disciplina del curso, la selección de contenidos y la planificación de las clases. De igual modo, asesora metodológicamente la labor pedagógica que ejerce el educador.

“Claro, de repente me corrige, creo que cuando a uno lo corrigen igual se siente un poco para dentro, pero después ya uno dice: “ah, sí tiene razón”, por algo a uno le corrigen, por eso también he aprendido a ser tolerante, he aprendido la tolerancia.” (Educador tradicional)

“Mis educadores, ahí funciona la dupla perfectamente, porque yo planifico, “lamngen, hoy día vamos a ver esto, lo otro”. “Ya, lamngen, entonces usted, su intervención... cuando necesitemos del conocimiento mapuche, lamngen”. Hable en mapuzugun yo voy traduciendo, diciendo lo que hay que hacer. “Ya, lamngen”, me dice; porque tú ves inmediatamente cuando los niños están, porque ellos tienen la capacidad de hablar y hablar cierto, pero cuando los

niños se aburren en primero, segundo, tercero o en cuarto año ellos tienen más...les doy más autonomía para que puedan hacer las clases, pero en primero y en segundo, tercero también tercero, también, porque son más grandes, pero primero y segundo hay que tener más didáctica y hay que usar estrategias.”(Profesora mentora)

“yo planifico las clases y les digo, lamngen (nos sentamos), y le digo “sabe, lamngen, vamos a pasar este contenido, ¿qué le parece a usted? Mire, tengo planificada esta actividad; mire, vamos a hacer, vamos a salir, vamos a ir a recorrer el mallin y vamos a ver -no sé po- los seres vivos, él me dice “sí, lamngen, estamos bien”, “ya vamos, entonces usted eymidunguaiñ, usted le va a hablar en mapuzugun, le va a explicar y yo le hago la otra parte, la introducción y todo; entonces voy como como mediando los tiempos, ya cuando veo que los niños están como muy, muy, muy cansados, se empiezan a mover, “ya, lamngen, niños ahora como decía el lamngen, entonces trato nuevamente de ponerlos de nuevo, volver a concentrarlos, o vamos a hacer un ül, o salgamos a mirar “mire, lamngen, la ruka, müleyantü, müleykümeantü, a ver vamos a mirar y ahí otra vez tomamos los contenidos, “ya, lamngen, eymi”, y les voy dando como el tiempo y así se va dando el trabajo.”

Las citas expuestas dejan en evidencia que la profesora mentora, indígena y hablante de su lengua, valoriza el conocimiento del educador tradicional y contribuye al fortalecimiento de sus competencias profesionales.

Por último, los niños manifiestan conformidad respecto a la existencia de la asignatura Lengua Indígena. Señalan estar contentos de poder aprender su lengua, el mapuzugun, y adquirir conocimientos referidos al aspecto cultural. De igual modo, se observa en su discurso una autoafirmación identitaria, aportada por el Educador tradicional.

“Es importante aprender mapuzugun, porque es nuestra lengua, somos mapuche” (estudiante).

4. COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL ET

4.1. Lugar de la cultura mapuche en la escuela y relación entre culturas

La cultura mapuche está integrada, mediada y recontextualizada en el quehacer educativo de la escuela, en distintos niveles que podríamos hacer corresponder a los del currículum declarado e implícito; parece estar operando de forma práctica como objeto de (re)conocimiento. En primer lugar, la escuela se propone explícitamente los objetivos de rescatar y fortalecer la cultura mapuche; en términos curriculares, estos –que pretenden ir incrementando- se incorporan de forma transversal a las distintas asignaturas, y en particular en lenguaje, formando parte de los contenidos referidos a la comprensión lectora:

“Ir incorporando los conocimientos culturales que aparecen en esa comprensión lectora, y también mucho hay que incorporar en ciencias sociales, en ciencias naturales, cosa que- en todas las asignaturas se va ir incorporando el conocimiento mapuche” (Profesora mentora)

La escuela manifiesta y recoge, por otra parte la cultura en diversas dimensiones, tales como la organización espacial, temporal, las relaciones sociales, el plano de lo trascendente y -en general- el de la organización de la vida cotidiana: rituales de inicio y cierre ciclos, de rutinas, entre otros.

El edificio principal de la escuela posee un diseño y sentido socioespacial, basado en el de la ruka, con los cánones culturales básicos que regulan su habitabilidad y uso (entrada hacia el este, por ejemplo.). Asimismo, existe una ruka propiamente tal en la cual se realizan actividades cotidianas de la escuela: clases de mapuzugun, reuniones de apoderados y otras de carácter comunitario y territorial (trawün). De igual modo, se observan variadas marcas culturales, que simbólicamente se disponen en lugares de importancia en el espacio escolar (kultrung, ‘folle’ canelo, bandera mapuche, etc.).

“entonces para que los niños sepan cómo vivieron sus antepasados antes, cómo se vive en la ruka, que se siente en la ruka, porque aquí es un espacio muy especial, la escuela también es una escuela- un espacio especial, y porque todo, desde su estructura, insisto, está diseñado con otra visión, con la visión del mundo mapuche.”(Sostenedor)

“Sí, todos hacemos el llellipun ahí en la- en el hall que tiene el diseño de una ruka y los niños no se forman en fila, si no que en semicírculo (I1: mirando...), mirando al sol (I1: a la puerta...), al Puelmapu, a la salida del sol, porque el sol es el que nosotros también tenemos mucho respeto porque es el que nos ilumina, nos da la vida, no cierto, sin el sol no podríamos vivir, entonces los niños siempre estamos mirando al sol, al Puelmapu.”(Directora)

La escuela ha hecho consciente su relación con la noción y experiencia de la temporalidad, característica de la cultura mapuche y que atraviesa las relaciones sociales, cotidianas y trascendentes.

“Sí, entonces ellos tienen que saber dónde van a trabajar, porque esta es una escuela diferente, no hay horario, muchas veces hay que escuchar al papá, a la mamá, y también hay que visitar al longko por ejemplo, si uno va a visitar al longko, no va a volver en un ratito, en una hora determinada, no puede, porque el mundo mapuche es así, no tiene horario, antes no había horario, ahora nosotros estamos más reglamentados.” (Profesora Mentora)

También la inversión, en clave escolar, del tiempo dedicado al realce de fechas significativas para el mundo mapuche, tales como la celebración, en el mes de junio, del Wetripantü (año nuevo).

“Aquí es una semana, es un mes de Wetripantü, un mes, así como hay el mes del mar, aquí no existe eso, aquí un mes de cultura mapuche y termina con el Wetripantü que es veintidós o veintitrés de...” (Sostenedor)

Especialmente significativo, por su dimensión práctica, resulta ser la recontextualización de principios normativos y de las relaciones sociales de la cultura mapuche en aspectos cotidianos de la convivencia, tales como la asunción (elección) de roles tradicionales por parte de los alumnos (longko, werken) en base a los atributos típicos de orden moral, reconocibles así como su papel en la regulación social comunitaria y que -al parecer- ha resultado efectivo en la resolución de conflictos, por ejemplo, más allá de las implicancias de la socialización en el juego de roles.

“entonces elegimos al longko, ellos lo eligieron, porque tú te diste cuenta delante que había un longko; él es como súper correcto, súper respetuoso; entonces dije “chuta, qué es lo que hacemos con él”, porque a veces, lamngen, el longko estaba peleando, no creo que el longko haga eso, “no, lamngen”, me dicen, “pero yo lo pasé a llevar no más no fue”, entonces ellos se cuidan, como mucho en su comportamiento, se cuidan mucho, y sabes tú que solucionamos muchos problemas, porque los solucionaban entre ellos; venían a la ruka, se sentaban y el longko..., tú veías a Cristóbal, él los aconsejaba: “chiquillos, por qué se portan así, ustedes; no les gustaría que le hicieran... y nuestras mamás se van a sentir mucho si ustedes hacen y la lamngen los llama para acá para decirles que ustedes se portan mal, cómo se va a sentir la mamá”, y era como chistoso escucharlo, pero tú también decías “chuta, estos niños en realidad tienen mucho conocimiento y capacidad de poder solucionar sus problemas”, y sabes tú que ya se solucionó en ese curso, y después dijeron saben que vamos a cambiar aquí, y reunimos a los profesores y dijimos “ya, cada uno va a elegir a su longko, que ellos lo elijan, pero siempre tienen que darle las características, qué debe de tener un longko”, tampoco va a ser cualquier persona, te fijas, y llevamos dos, tres años con los longkos, y ellos son las personas que nos ayudan.”(Profesora mentora)

Por otra parte, la escuela mantiene una relación de intercambio con la comunidad y agentes centrales de la cultura, de la cual se propone recoger y validar los contenidos culturales que pretende reproducir. Esta validación del conocimiento local se refleja -a su vez- en el reconocimiento y refuerzo de los saberes previos de los alumnos, vinculados a sus experiencias en prácticas culturales mapuche.

“y los profesores van donde las machis a las casas de las machis para sacar ideas, conversar con las más profunda de la cultura, y el longko participa en las cosas oficiales de la escuela cuando es invitado, y si no él recibe a los niños en su casa; al principio, le pedían al longko que viniera a la escuela a conversar con los niños de a poco y después nos dimos

cuenta que eso no podía ser y así es como cada año van delegaciones de niños a hablar con el longko a su casa, que está aquí a un kilómetro de acá.” (Directora)

“Mira, conocimientos tienen mucho sobre la cultura, de hecho hay niñitas de primero básico que tocan el kultrung y yo nunca se los he enseñado, hay niños que bailan choikepurun y yo nunca se los he enseñado, entonces tratamos de potenciar el conocimiento que viene de la comunidad y muchos, y eso es porque sus papás participan o porque ellos ven o porque son nietos de machi, entonces está todo el kimün ellos lo tienen, te fijas pero a veces o en otros colegios sienten la vergüenza o no tienen el espacio como para poder demostrar lo que ellos saben sin embargo aquí si ellos quieren tocar kultrung tocan el kultrung.” (Educador)

4.2. Relación entre culturas

Específicamente, respecto de las relaciones entre ambas culturas en la escuela y como parte de la acción del ET, según los distintos actores, se observa un intento por generar vínculos de continuidad entre la cultura mapuche y la escolar, en el plano de lo normativo y social:

“Tienen buena llegada con los profesores, también nosotros en consejo- porque tenemos convivencia escolar...tiene que haber una buena convivencia, el mundo mapuche siempre ha sido muy- han tenido muy buena convivencia (11: que bueno), son muy acogedores, entonces también nosotros queremos demostrar eso, y los educadores también acoger a los profesores...” (Profesora mentora)

También se visualiza una intencionalidad de generar relaciones de complementariedad en cuanto a aspectos tradicionales de la cultura mapuche y típicamente modernos (tecnologías) de la cultura occidental, esto como respuesta a miradas tal vez más puristas sobre lo mapuche:

“ahora mira ha habido críticas de gente que me dice si usted tiene una pedagogía en que los niños mapuches, los saca de su entorno y yo les digo que no, porque esa es una tecnología bastante moderna que yo conozco, pero a los veinte metros está la ruka y vuelven a su mundo de doscientos años atrás, conviven en los dos mundos.”(Sostenedor)

No se puede dejar de observar relaciones de tensión, entendido como desafío, en el plano de las relaciones entre saberes, desde la mirada del Educador tradicional y la profesora mentora, principalmente referido a las distintas racionalidades que subyacen al Kimün (conocimiento) mapuche en alusión a su carácter holístico, podríamos decir, y al saber escolarizado, en su naturaleza analítica, mensurable y estratégica (cartesiana), tal vez.

“Hay que buscar la alternativa nomás, la forma que uno tiene para entrar con los niños, por ejemplo, en lo que vio usted ayer, cierto, a veces nosotros no, con los lamngen odíamos un poco- tan estructurado que está

la cosa, el sistema de educación y a veces no- nosotros no, como está tan cuadrado (I1: Claro, como que no...). Pasa que el mapuche tiene su kimün al revés, el mapuche no es- no tiene un kimün así cuadrado como esta esquina de esta casa, no es así, el mapuche tiene un kimün redondo, en forma de círculo, entonces eso es lo que nosotros cambiamos ahí con la lamngen María Isabel, a ver, si le torcimos la mano al, pero no de golpe, hay que pasar el Planes y Programas.” (Educador)

Lo mismo ocurre desde la perspectiva de las exigencias de escolarización al educador, que se vislumbran desde el ministerio, interpretadas como distorsionadoras del real aporte de este.

“te fijas, y eso para mí es grave, o sea, el tema de escolarizar a los educadores tradicionales, el tema de dejarlos solos trabajando, claro esa es la idea, de escolarizarlos y decir “ya, váyanse a la sala de clases y usted entregue esos conocimientos”, y el tema de metodologías quién lo ve, porque es difícil que en un año o dos años o en dos meses, tres meses pueda aprender estrategias, a estas altura porque hay otros educadores que tienen más conocimientos, arriba de cuarenta, cuarenta y cinco años, y que saben hablar, ahí está el verdadero kimün, te fijas.” (Profesora mentora)

Cabe destacar, por otro lado, una tensión interna en la escuela entre los procedimientos estandarizados, establecidos desde un nivel central para la definición y abordaje de los llamados problemas de aprendizaje y adaptación escolar, y la orientación intercultural de esta. Ello graficado en la existencia de un modelo clínico (diagnóstico) que define el problema en términos de anormalidad y etiquetamiento, con soluciones de la misma índole (medicalización) frente a una mirada que considera una problematización y abordaje pedagógico de la situación en términos de soluciones de continuidad entre la cultura escolar y la cultura local, en este caso la mapuche.

“Claro, entonces yo le digo “cómo tu puedes decir eso, porque ese niño que tiene ese CI de acuerdo a tu medición, en la casa le hablan todo el día en mapuzugun, y eso dónde está, eso dónde está, cómo tu mides eso, imposible porque está descontextualizado”. Entonces, no sé, igual como el otro día, en un consejo de curso, en un consejo de profesores le decía un niño hiperkinético, según ellos, para mí no, porque va a la ruka y se comporta súper bien, logro yo trabajar con él y tranquilizarse y la mamá dice “por qué con la lamngen María Isabel mi hijo trabaja bien, por qué”, y me dijeron no, la educadora diferencial desde otra lógica me dice “no, es que hay que llevarlo a un neurólogo” (Profesora mentora)

4.3. Dimensión cognitiva del ET. Conocimiento y práctica de la cultura mapuche

En relación a los conocimientos que el educador tradicional posee de su cultura (mapuche), podemos referir como indicador el reconocimiento que hacen de ellos la profesora mentora y directora en cuanto al valor y nivel de conocimiento local de la cultura y lengua (variedad local), así como del saber mapuche en general (kimün).

*“La fortaleza que tienen ellos, conocen aquí, la cultura donde está la escuela, porque nosotros somos de afuera, yo vengo de otra parte, los otros lamngen también, uno viene de Puren, la lamngen María Isabel viene de Imperial, de Hualacura, y yo vengo de Quepe(I1: **Quepe**), sí, entonces la cultura es igual pero se practica de diferentes maneras, (I1: **eso es lo que ellos comparten...**) claro, aquí hay que unificar ideas, de repente yo hablo en mapuzugun, y “no –me dicen- en mi lugar –me dicen- se habla de esta manera”, “pero yo lo aprendí así”, les digo yo (I1: **el respeto de las variedades que existen**), sí.” (Directora)*

“tengo dos visiones totalmente distintas, con los educadores tradicionales: una es el conocimiento que tienen y el trabajo que hace aquí el educador es un aporte enorme con el conocimiento que tiene del lof (...) A ver, yo creo que debilidades de mis lamngenes, la verdad es que ellos tienen el kimün y por eso es como difícil encontrar debilidades, porque tienen el kimün mapuche y desde la formación occidental, obviamente sí hay debilidades, pero desde la formación occidental.” (Profesora mentora)

Asimismo, desde el punto de vista del conocimiento cultural de los ET, cabe destacar su aprendizaje e incorporación directa (o enculturación) de la misma, en aspectos fundamentales, tal es el caso de la dimensión normativa y su forma típica de traspaso (ngillantun), y la experiencia en prácticas culturales centrales de la cultura mapuche, lo que se replica en la formación con los niños ahora en la escuela.

*“antes nosotros nos sentábamos aquí en la ruka ¿cierto? el papá, la mamá siempre hacía un siempre, o sea era casi todos los días, que el niño cómo tenía que portarse, el consejo que le daba ngülamtun –usted se maneja ¿cierto? (I1: **sí, sí, el consejo**), consejos de cómo tenía que portarse, cómo tenía que ser con la gente, todas esas cosas; y ahora no hay mucho esa-ese ngülamtun en la casa, como que (I1: **se ha perdido**) se ha ido perdiendo (...)siempre me he preocupado de eso, de hacer ngülamtun con los niños, de mandarles consejos, porque tengo una muy linda experiencia con mis hijos, porque mi hijos se criaron bien –cierto- con buena base, y debido a eso... si Dios quiere van a ser todos profesionales.” (Educador tradicional)*

“lo que hacemos nosotros ante los mapuche, todavía hay en este sector ngillatun por e ejemplo, el eluwün,, cómo se hace el palin, todas esas cosas nosotros las hemos estado trabajando con los niños, el purun, el choyke, ellos- se manejan muy bien los niños, trabajan muy bien, así que es bonito el trabajo, sí, me gusta.” (Educador tradicional)

Un aspecto, sin embargo, que se registra como poco favorable, por parte de uno de los educadores, es la relativa falta de sistematicidad de su propia participación en prácticas culturales, debido a razones externas.

“Porque igual de repente como que, claro me da vergüenza decirlo, porque yo tampoco mucho en el tema de ngillatun y cosas así, eluwün, sí, con mi familia, en torno a mi familia, porque acá la comunidad se dividió.”
(Educador)

4.4. Experiencias negativas y positivas sobre el trabajo del SLI

Respecto de los aspectos positivos relacionados con la implementación del SLI y el papel de los ET, se pueden recoger -a nivel de las consecuencias observadas desde apoderados y profesora mentora- el impacto en la autoestima de los niños y la autoafirmación, frente a autoestereotipos negativos del mapuche. De igual modo, lo anterior también se refleja en los reportes que brindan los centros de enseñanza media al que llegan los jóvenes egresados de la escuela.

“Sí, porque ayudó acá, porque el profe le enseñó harto, y estuvo dos años y ahí aprendió, porque yo igual, de repente a lo mejor decía- no le preguntaba directamente mi hija si se sentía orgullosa de ser mapuche o no, y ahora la escuché, le preguntaron y ella ...

Sí, estaba orgullosa de ser mapuche y ella dijo que sí,” no me avergonzaba de ser mapuche” y porque no...” (Apoderada)

Mira hemos logrado que los niños de aquí lleguen a Temuco con un alto autoestima, hemos tenido cartas de los liceos como el Pablo Neruda que nos mandó a la escuela diciendo que los algunos niños que están ahí ya que han sido destacados, están muy bien interesados de su cultura, que están con harto autoestima y son buenos alumnos, eso me lo han comentado, han comentado a través de papeles, de cartas (profesora mentora)

Otros aspectos asociados a lo anterior, que podrían considerarse condiciones positivas de la experiencia de los ET, es el sentimiento de reconocimiento y valoración personal y del conocimiento que portan como kimches (sabios), por parte de la escuela.

*“aquí hay profesores que son muy importantes, como yo le decía, estamos familiarizados, no hay diferencias, porque usted sabe que cuando usted va donde hay gente profesionales, llega uno que no es profesional y siempre, como que lo tiran a un ladito ¿cierto? (I1: **claro que sí**), y aquí todo lo contrario, aquí el director, la directora, la profesora mentor, me respeta mucho, me trata con mucho cariño, así que, me gusta acá, así que...”*
(Educador)

El compromiso institucional y el hecho de tener profesores bilingües, así como una

adecuada comunicación con el Mineduc aparecen como atributos positivos también.

“La fortaleza es... primero: que hay una fundación que esté decidida y su sostenedor está en primera línea; segundo: que la mayoría sean profesores bilingües, mapuches, entonces yo diría un proyecto casi redondito.” (Profesora mentora)

“a través de internet estamos recibiendo toda la información y también de esa manera nosotros podemos también pedir ayuda, cuando necesitamos y tenemos una persona del MINEDUC destinado para que nos venga a asesorar, pero nos reunimos una vez al mes en redes.” (Profesora mentora)

Se reconoce como un aspecto central el carácter de trabajo colaborativo entre educador tradicional y profesora mentora, como un rasgo positivo y diferenciador en relación con otras escuelas.

“estoy contento y ha funcionado bastante bien, no ha habido ningún conflicto, primero porque, yo estoy de acuerdo en el consejo de FUNDECAM y funciona bastante bien. Mi experiencia, la que yo conozco, en las regiones, en las otras escuelas donde no hay profesores hablantes, el educador tradicional trabaja solo y es un gran problema porque los chicos se les aburren, y hace lo que puede; la profesora que no es mapuche y que es profesora -en muchas ocasiones- me consta a mí haberla visto que empieza a dejar al educador solo.” (Profesora mentora)

En cuanto a experiencias y aspectos negativos sobre el SLI, destacan- desde los ET- las dificultades de orden financiero relativas a los retrasos de remuneraciones y la reducción de horas por la incorporación de otro educador, lo que redundaría en falta de proyección económica del rol:

“hay que pasar el Planes y Programas, el estudio, meterlo igual adentro del sistema, porque también a la vez usted tiene que entregar un informe, como fin de año, o sea cuando te pagan, por ejemplo ahora mismo, cada vez que te pagan cada tres meses, los pagos son re malos, lo que estamos discutiendo los educadores, y se nos bajan las horas, por ejemplo, yo mismo este año sufrí ese percance, que me bajarán las horas, entonces- y así también uno se proyecta, cuando uno tiene algo, dice: “no, con esto- con estas cuestiones...”, yo me planifico: “este año voy a hacer esto y esto”, como que se proyecta mentalmente uno.” (Educador tradicional)

Finalmente, se reconoce como aspectos negativos la resistencia de las religión evangélica frente al currículo intercultural y bilingüe de la escuela:

“las primeras dificultades son las religiones especialmente la evangélica que son reacios a que la cultura de los niños, y la única cosa que ha neutralizado eso ha sido la calidad educativa que nosotros somos una escuela de excelencia académica, reconocida por el Ministerio.”(Profesora mentora)