



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

La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción.

Investigador Principal: Nolfá Ibáñez Salgado

Investigadores Secundarios: M. Soledad Rodríguez Olea
Tatiana Cisternas León

Institución Adjudicataria: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Proyecto FONIDE N°: F811349

Marzo 2015

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 2406 6073 E-mail: fonide@mineduc.cl

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: Marzo 2014

Término del Proyecto: Marzo 2015

Equipo Investigación: Nolfá Ibáñez Salgado, M. Soledad Rodríguez Olea, Tatiana Cisternas León

Monto adjudicado por FONIDE: \$24.700.000,-

Presupuesto total del proyecto: \$31.612.000,-

Incorporación o no de enfoque de género: Si

Comentaristas del proyecto: Beatrice Avalos, Jimena Benavides, Mauricio Huircan

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Resumen

El objetivo principal es la co-construcción de propuestas y recomendaciones para mejorar la pertinencia cultural de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB, a partir de las percepciones de actores de la Araucanía. Dicha pertinencia ha sido criticada como insuficiente por sus destinatarios, especialmente por el pueblo Mapuche.

El estudio se focaliza en obtener evidencias situadas de la pertinencia cultural de la implementación del PEIB, desde la perspectiva de los actores que conforman la 'tríada cultural-contextual': docentes educadores/as tradicionales y apoderados/as mapuche, quienes, al mismo tiempo que destinatarios de esta política pública son encargados de ponerla en práctica.

La metodología es cualitativa y su orientación etnográfica y participativa, lo cual implica entregar previamente la información del proyecto, sus objetivos y proyecciones, a un grupo de eventuales participantes para contar con su apreciación y aprobación sobre los propósitos de la investigación, en concordancia con acuerdos suscritos por Chile en relación a los pueblos originarios, y comprometer su agencia para apoyar el desarrollo del proceso de co-construcción. Se analizan y comparan las concepciones, valoraciones, expectativas y propuestas de apoderadas/os, docentes y educadores/as tradicionales en ejercicio sobre la implementación del PEIB en general, incluidas sus capacitaciones, y la implementación del sector Lengua Indígena en particular, recogidas mediante entrevistas semiestructuradas, grupos de conversación y Talleres, considerando los aspectos contextuales. El proceso de co-construcción implica el contacto permanente con los participantes, la devolución conceptual de resultados parciales, la recogida de nueva información a partir de la discusión de esos resultados, la obtención de consensos en los Talleres de co-construcción que se realizan en distintos momentos del estudio y la aprobación del documento de difusión que se elabora como producto.

Los resultados muestran que exceptuando algunos aspectos de las capacitaciones, no hay disensos entre los participantes ni diferencias por género. Consideran insuficiente su participación en las decisiones que les competen directamente; el PEIB y el SLI se perciben como programas distintos, en un mismo nivel; se valora positivamente la incorporación del SLI al currículo, lo que se entiende como un logro propio, y se valora negativamente el modo en que se implementa como una asignatura más, con estructura lógica occidental y acotado a la lengua, siendo que para ellos lengua y cultura van juntos. Esto limitaría transmitir la cultura, por cuanto no se considera el aprendizaje situado que es característico del modo de enseñanza en las familias y comunidades mapuche. Se valora positivamente poder acceder a instancias de capacitación, pero se critica su diseño y metodología. La figura del director/a es de gran relevancia para apoyar, o no, las actividades del PEIB y la participación de estudiantes y apoderados. El aporte de la lengua y la cultura que lleva el educador tradicional es considerado crucial por todas y todos los participantes.

Las principales recomendaciones apuntan a la necesidad de avanzar a una educación intercultural para todos y no sólo para los indígenas, a que el PEIB reconozca la territorialidad en las que se asienta la cultura mapuche, así como la diferencia entre contextos rurales y urbanos. Existe consenso en que el aprendizaje de la cultura mapuche requiere romper la lógica de la sala de clases y que la formación docente debe hacerse cargo de la necesidad país de contar con profesores interculturales para la educación de todos los niños, niñas y jóvenes chilenos.

I Antecedentes

Desde hace más de una década, hemos venido indagando en los modos de conocer y aprender de personas de culturas distintas a la dominante, específicamente mapuche y aymara, motivados por la convicción de que la comprensión y valoración de la diversidad debiese ser uno de los ejes fundamentales en la educación en general y en la formación de nuevos profesionales en particular, para contribuir a disminuir las enormes brechas educacionales, sociales y económicas existentes en nuestro país y fortalecer su gobernanza. Estos estudios se han desarrollado en dos líneas paralelas de investigación. La primera de estas líneas estudió la construcción de los primeros significados que surgen en el lenguaje para niños y niñas de familias pertenecientes a dos culturas: clase media de Santiago y mapuche rural de la región de la Araucanía, cuyas interacciones fueron observados sistemáticamente desde el nacimiento o los primeros meses y hasta el tercer año de edad, en sus propios hogares¹ (Ibáñez, 2000, 2000^a, 2003, 2004; Ibáñez y Maturana, 2002, 2005) Los resultados dan cuenta de una mayor autonomía y capacidad de resolver problemas en los niños y niñas mapuche que en los niños de Santiago, observados en sus procesos de socialización primaria con idéntica metodología. Posteriormente, 7 de estos mismos niños y niñas fueron seguidos en su ingreso a la escuela, desde párvulos y hasta 2° básico en sus respectivas regiones, para indagar qué de los primeros significados considerados en el análisis, que fueron construidos en sus procesos de socialización primaria, cambian, desaparecen o se amplían al llegar a la escuela, además de analizar aspectos de la implementación curricular que facilitarían o no el trabajo pedagógico con la diversidad y conocer si existe o no similitud entre los contextos interaccionales de sus aulas² Los resultados de estos estudios mostraron cómo la autonomía de los niños mapuche y su capacidad para resolver problemas disminuye paulatinamente según avanzan en los niveles escolares (Ibáñez, 2006, 2010).

Los hallazgos de estos trabajos evidenciaron la necesidad de ir más allá del ámbito escolar, para conocer y comprender los sistemas de conocimiento de las personas que pertenecen a una cultura distinta a la dominante, con el propósito de identificar puntos de articulación que hicieran posible establecer las bases de una dimensión realmente intercultural para el currículo oficial de educación parvularia y primer ciclo de educación básica, y cuyos ejes surgieran desde las concepciones y valoraciones que son compartidas por los integrantes de familias que pertenecen a esas culturas. Con este objetivo y mediante un proceso de co-construcción con personas mapuche de comunidades rurales de las regiones de Los Ríos y La Araucanía y con personas aymara de la región de Arica y Parinacota³, desarrollamos un estudio terminado en 2014, en cuyo marco se elaboraron dichas bases, a partir de develar las concepciones que sobre el aprendizaje, la educación y la escuela tienen familias mapuche y aymara del sur y del norte de nuestro país. Este trabajo fue posible gracias al compromiso de las familias que, durante todo el desarrollo de ese estudio, participaron en entrevistas, grupos de

¹ Proyectos Fondecyt 100078 y 1020496. Inv. Responsable Nolfi Ibáñez S. Equipo: Humberto Maturana R., Ana María Figueroa E., Tatiana Díaz A., M. Soledad Rodríguez O. y Sofía Druker I.

² Proyecto Fondecyt 1060230, Inv. Responsable Nolfi Ibáñez S.. Equipo: Tatiana Díaz A., Sofía Druker I. y M. Soledad Rodríguez O.

³ Proyecto Fondecyt 1111030, Inv. Responsable Nolfi Ibáñez S. Equipo: Sofía Druker I., Roberto Morales U. y M. Soledad Rodríguez O.

conversación y Talleres de co-construcción regionales e interregionales⁴, y que son co-autores del documento final que sintetiza los resultados del estudio (UMCE, 2014).

La segunda línea de investigación, motivada por los primeros resultados de la anterior, consistió en estudios comparativos del análisis de clases observadas en 12 aulas de los niveles de párvulos, 1°, 4° y 6° básico de 8 escuelas de 4 comunas de Santiago⁵ (Ibáñez et al, 2008); en 11 aulas de los mismos niveles, completas y multigrado, de 5 escuelas rurales de comunidades mapuche de 3 comunas de la Araucanía⁶ (Ibáñez, 2010^a; 2010^b; Ibáñez et al, 2009) y dos estudios complementarios, uno en 12 cursos desde párvulos a 7° básico de dos establecimientos educativos de la ciudad de Antofagasta y uno de San Pedro de Atacama⁷ (Benítez, 2011) y el otro que, desde la perspectiva de la experiencia de docentes mapuche en ejercicio, indaga sobre el saber pedagógico y la formación inicial docente en la práctica pedagógica en contextos de educación intercultural en la región de la Araucanía⁸ (Díaz, 2012). Esta segunda línea tuvo como principales objetivos develar, operacionalmente, concepciones subyacentes a las prácticas docentes sobre aspectos constitutivos del saber pedagógico -especialmente la concepción de aprendizaje y la atención pedagógica a la diversidad -, la relación de esas prácticas con el currículo oficial y con las orientaciones del Programa Intercultural Bilingüe. Los resultados de estos trabajos en relación al PEIB en escuelas de comunidades rurales con mayoría o totalidad de estudiantes mapuche, mostraron que sus orientaciones y recomendaciones están prácticamente ausentes en las clases analizadas y que no se considerarían contenidos o aspectos de la cultura mapuche contextualizados en el mundo cotidiano de los estudiantes, incluso en las escuelas focalizadas por ese programa.

El desarrollo de los estudios señalados sucintamente, nos ha permitido constatar, como observadores de otra cultura, que el hacer de las personas indígenas con las que hemos compartido por años, conlleva lógicas distintas y en algunos casos opuestas a las predominantes en la escuela y, en general, a las que imperan en la cultura dominante o mayor y guían las orientaciones para los programas de desarrollo, incluida la educación (Ibáñez et al, 2012). Del mismo modo, mediante esta prolongada relación con personas de los pueblos originarios, hemos conocido y comprendido sus concepciones sobre la educación en su sentido amplio, sobre la educación escolar y sobre la escuela como institución.

Con este bagaje conceptual y empírico, nuestros propósitos apuntan a contribuir a la justicia y la inclusión social de los pueblos originarios, el pueblo mapuche en el caso del presente proyecto, así como a promover la gobernanza y la equidad, fortaleciendo las redes de información intercultural a partir de la innovación que significa el desarrollo de un proceso de co-construcción para establecer aspectos clave de pertinencia cultural, donde dicha pertinencia se configura a partir de las propias concepciones de las personas mapuche que participan y que en este caso son, al mismo tiempo, destinatarios del

⁴ El Taller de co-construcción regional para la Araucanía y los Ríos se desarrolló en Afunalhue en enero de 2012, en un momento especialmente conflictivo en lo social y político para el pueblo mapuche, lo que no fue obstáculo para que asistieran representantes de la casi totalidad de las familias participantes, provenientes de distintas comunidades rurales de ambas regiones. El Taller final de co-construcción que reunió a familias de las tres regiones consideradas, se desarrolló en Nueva Imperial en noviembre de 2013.

⁵ Proyecto Fonide N°274, Inv. Responsable Nolfá Ibáñez S.. Equipo: Tatiana Díaz A., Sofía Druker I., M. Soledad Rodríguez O.

⁶ Proyecto Fonide N° 55 Inv. Responsable Nolfá Ibáñez S. Equipo: Sofía Druker I., M. Soledad Rodríguez O.

⁷ Investigación postdoctoral Dra. Mitzi Benítez V., Tutora Dra. Nolfá Ibáñez. UMCE. 2011.

⁸ Proyecto Fondecyt 11090345 Inv. Responsable Tatiana Díaz A.

programa educacional de desarrollo indígena que se implementa desde la política pública y encargados de ponerlo en práctica.

Asumimos aquí el concepto de desarrollo que implica la ampliación de libertades para que las personas puedan lograr aquello que tienen razones para valorar, y el de sustentabilidad en función de las libertades que tienen para salvaguardar lo que se valora (Sen, 1999, 2007), para lo cual, en primer lugar, se deben comprender esas valoraciones, que, en nuestro caso, corresponden a una visión de mundo diferente a la de la cultura dominante o mayor. La relación entre población indígena-pobreza y población indígena-resultados educativos, hace imperioso intentar nuevas maneras de recoger evidencias para implementar innovaciones que permitan disminuir las brechas de implementación que constituyen “uno de los principales obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos por parte de las personas y las colectividades indígenas” (Stavenhagen, 2006). Disminuir estas brechas requiere de cambios en los enfoques de las políticas de desarrollo indígena –que incluyen la educación-, para que el punto de partida no sea “la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas” (Abramovich, 2006:36). Las tendencias de la institucionalidad estatal y las políticas públicas de desarrollo indígena, muestran que una de las reorientaciones experimentadas en relación a los asuntos de los pueblos originarios, “ha sido la incorporación del tema del desarrollo como vector de políticas y acciones programáticas y eje organizador de la institucionalidad estatal en esta materia” (Fondo Indígena, 2007:53), focalizándose cada vez más, al menos en el discurso, en lo que se ha llamado ‘desarrollo con identidad’ y reiterando en las planificaciones de los últimos años lo que la cultura mayor entiende por participación y rendición de cuentas; no obstante, los programas parecen no haber considerado suficientemente los aspectos culturales intangibles, la concepción distinta del tiempo real y simbólico, las dimensiones simbólicas propias de cada cultura, así como el hecho que las lógicas que orientan el quehacer de las personas de los pueblos originarios y sus concepciones tradicionales son distintas a las nuestras, las de la cultura dominante (Aguerto, 2004; Bartolomé, 1997; Ibáñez, 2006; Ibáñez et al, 2012, Organizaciones Territoriales Mapuche, 2006; Quilaqueo, 2007; Serrano y Rojas, 2003), lo que incidiría en la poca pertinencia que la implementación de dichos programas parece tener para sus beneficiarios.

La incorporación del sector de Lengua Indígena a partir de 2010 en las escuelas con mayoría de estudiantado indígena, ha significado la conformación de la dupla pedagógica integrada por el profesor mentor y el educador tradicional; esto, constituye una oportunidad para que mediante un proceso de co-construcción, investigadores independientes recojan evidencias situadas sobre lo que piensan docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche respecto de la pertinencia cultural que para ellos tiene la implementación del PEIB en sus escuelas, lo que permitiría a la política pública obtener datos relevantes de primera fuente, que contribuirán a la evaluación que debe realizar sobre dicha implementación, más aún considerando que estudios recientes indican que la pertinencia sería ya un problema identificado. En efecto, el estudio de Acuña (2012) muestra diferencias importantes entre las percepciones que tienen educadores tradicionales y profesores mentores sobre la pertinencia cultural de los contenidos de la guía pedagógica elaborada por Unicef/Mineduc respecto de la realidad de la comunidad, mientras que la investigación sobre el currículo del Sector Lengua Indígena realizada por Quintrileo, Lagos y Valenzuela (2013) concluye que: “En la propuesta del PEIB, se evidencia un tipo de interculturalidad funcional, en la medida en

que se promueve una identidad indígena estática y estereotipada, que ignora el dinamismo de las identidades sociales, culturales y étnicas” (:59).

La Declaración de UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001) en su Artículo 2: “Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz”; coincidiendo plenamente con ese planteamiento, desarrollamos el presente trabajo con el propósito de obtener resultados que permitan operacionalizar modos de inclusión y participación que no pueden ser llevados a la práctica sin que los destinatarios se sientan efectivamente incluidos y participando. Por esto, si bien esta investigación se planifica con sensibilidad histórica (Appaduray, A., 2001), parte de los modos en que la construcción de conocimiento, aprendizaje y desarrollo funciona en la actualidad, entendiéndolo que uno de los desafíos que tiene el Chile actual es cambiar la manera de hacer las cosas en educación y desarrollo, para contribuir a “destrabar el futuro” (PNUD, 2009) en lo que concierne a la relación entre la sociedad mayor, el Estado y los pueblos originarios.

Hacerse cargo de las consecuencias que nuestro modo de comprender el mundo tiene para otros cuyos modos de comprensión son distintos, constituye un imperativo ético que está a la base de nuestra pretensión de contribuir desde la academia, a la ampliación de las libertades fundamentales consideradas en las declaraciones y compromisos internacionales sobre desarrollo humano, social y económico (Declaración de las Naciones Unidas, 2007; Declaración de Copenhague, 2005; Unesco, 2000, 2001, 2005; APEC, 2008; ONU, 1992; OIT, 1989; entre otros). Es importante señalar aquí que, como parte de la metodología participativa que utilizamos, que es la base del proceso de co-construcción, los lineamientos de este proyecto fueron presentados previamente a un grupo de profesores, educadores tradicionales y apoderados mapuche de La Araucanía, quienes manifestaron su acuerdo, además de su interés y compromiso por colaborar en su consecución.

II Contextualización

La población mapuche en Chile presenta un menor logro en materia de Desarrollo Humano que la no indígena, especialmente en la Región de La Araucanía, y la gran demanda actual es la de concretar las diversas medidas que han sido comprometidas en el pasado y que por diversas razones no se han implementado en su totalidad⁹. Sin desconocer los avances en las materias comprometidas en esta política, hay que reconocer que sólo después de 4 años fue ratificado el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, el que permaneció en el congreso chileno desde 1991, estipulándose su vigencia a partir de septiembre de 2009. En el mismo sentido, los últimos informes presentados por Chile como país miembro ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de las Naciones Unidas, tuvieron un retraso de 7 años (CERD, 2009). Dicho Comité reconoce los avances que ha impulsado el Estado chileno, pero igualmente manifiesta su preocupación, entre otros aspectos, por “el hecho de que todos los pueblos indígenas no han sido suficientemente consultados en la toma de decisiones con respecto a cuestiones que afectan sus derechos” (:4) y porque, valorando los avances de Chile en relación a la disminución de la

⁹ Proyecto Apoyo al Desarrollo de la Política Indígena en Chile 2008-2009. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- Gobierno de Chile. 2008.

pobreza, constata que la situación de pobreza de la población indígena, especialmente mapuche, se mantiene. La población mapuche en Chile presenta un menor logro en materia de Desarrollo Humano que la no indígena, siendo especialmente crítica la situación en la Región de La Araucanía (Gobierno de Chile-PNUD, 2008). En relación a la tensión político-social existente en la Araucanía, el Relator Especial de Naciones Unidas evalúa la situación en la región y la zona aledaña como volátil y probable de convertirse en un conflicto regional de gran envergadura si no se toman acciones urgentes (Emmerson, 2013)

En Chile, más del 11% de la población, un millón ochocientos cuarenta mil personas, pertenecen a algún pueblo originario. La mayor población indígena corresponde al pueblo mapuche, con un 84,11%. En la región de La Araucanía, la cual tiene los mayores índices de pobreza y extrema pobreza del país y está entre los más bajos resultados en las mediciones educacionales, vive el 31,26% de la población mapuche¹⁰. Como se señala en el diagnóstico del proyecto de Apoyo a la Política de Desarrollo Indígena en Chile (Gobierno de Chile-PNUD, 2008-2009): "...se pueden observar posturas críticas y discusiones sobre las políticas de desarrollo [incluida educación] que se han venido implementando en el país en las últimas décadas; se escucha desde el mundo indígena que ellas no serían compatibles con sus tradiciones, costumbres y expectativas" (:8). Del mismo modo, el Informe de la sociedad civil y pueblos originarios de Chile al Comité para la Eliminación de la Discriminación racial de Naciones Unidas (Observatorio Ciudadano, 2013), señala que la situación de discriminación racial en Chile es estructural y que "afecta de manera principal a los pueblos indígenas y a los migrantes (: 2). Esto se ve claramente reflejado en la Primera Encuesta de Relaciones Interculturales (PNUD, 2013), donde se señala a la escuela como uno de los principales espacios de la discriminación sentida por personas mapuche y aymara.

En cuanto a las concepciones de desarrollo y bienestar, los pueblos originarios tienen una diferente a la nuestra, de la sociedad dominante, por cuanto consideran que el concepto de desarrollo se relaciona directamente con la oferta de beneficios y servicios que les ofrece el Estado, lo que valoran en cuanto la preocupación por ellos que esto significa, pero no se condice con la visión que ellos tienen del bienestar, visión que no está sólo asociada a lo material sino que incluye otros aspectos, especialmente lo colectivo, la relación con lo natural, las valoraciones tradicionales de la propia cultura y una concepción del tiempo real y simbólico distinta a la nuestra (Serrano y Rojas, 2003; Ibáñez, 2006; Mineduc, 2009). Del mismo modo, las concepciones de tierra y territorio no son homólogas para los pueblos indígenas, por cuanto el territorio tiene el sentido del ámbito de la vida como de construcción cultural (Bartolomé, 1997), cuestión que debe tomarse también en cuenta en cualquier planificación de desarrollo con identidad. En cuanto a la educación en su sentido amplio, esta corresponde a la familia y la comunidad. La escuela se valora en cuanto posibilita el aprendizaje de contenidos particulares que facilitan la inserción en la sociedad mayor y, especialmente, la independencia económica futura (Ibáñez et al, 2013)

¹⁰ Fuentes: Ministerio de Desarrollo Social: Encuesta CASEN 2011; Mineduc: SIMCE 2009, 2011, Censo 2012(resultados publicados y luego retirados; actualmente en revisión)

Por todo lo antes expuesto, y tal como señala el Informe FAO–CONADI-Programa Orígenes (2011), “Resulta prioritario que el desarrollo humano de los pueblos originarios se realice a través de un trabajo articulado de la autoridad pública, asegurando que la intervención incorpore explícitamente enfoques transversales relacionados a lo participativo, pertinencia cultural, enfoque territorial y de género (:7), a lo que agregamos: considerando la participación desde la perspectiva de los sujetos beneficiarios, desde sus propios modos de comprender el mundo, desde las lógicas propias que guían su convivencia y la convivencia con la sociedad mayor; en otras palabras, asegurando la real pertinencia de los programas y de su implementación.

En relación al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB, este se instala como política pública dependiente del Ministerio de Educación a partir de 1996, con base en la Ley N°19253, conocida como ley indígena, promulgada en 1993. En el mismo año en que se promulga la ley, se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Conadi. En 2001 se establece un convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo para fomentar el desarrollo de las comunidades indígenas en Chile; el programa Orígenes-Bid-Conadi se incorpora al PEIB con la EIB como parte de uno de sus componentes y se desarrolla en dos fases, la última de las cuales terminó en 2011. La evaluación de medio término realizada en 2009-2010 señala retrasos en su implementación, pero constata la incorporación al PEIB de 196 escuelas en el período, de las cuales el 51% son de la región de la Araucanía, la mayoría rurales. También se indica en esta evaluación que no existió la ampliación a los niveles escolares que se esperaba, siendo baja su aplicación en NB3 y NB4 y postergándose para una etapa posterior la implementación de EIB para NB5 y NB6 (Sur Profesionales Consultores, 2010). El informe final de la evaluación de esta segunda fase, concluye que se consideran pertinentes las acciones desplegadas en este componente, habiéndose superado la meta de escuelas con programas de EIB y profesores capacitados, pero también indica que las horas destinadas a esas capacitaciones son variables, que no hubo un sistema para recoger el grado de satisfacción de los usuarios y que “solo se cuenta con antecedentes sobre actividades y sus beneficiarios –docentes, alumnos, (...)–, sin precisar si tienen relación con la población objetivo definida para el programa, o sea, no se puede determinar si los profesores capacitados realizan su actividad docente en escuelas pertenecientes a las comunidades atendidas” (Ministerio de Planificación/Conadi, 2010:166). La no existencia de indicadores respecto a la satisfacción de los usuarios, se reitera en una reciente evaluación del PEIB, ya que no existe un área de monitoreo al interior de este programa: “uno de los problemas detectados es la falta de un sistema de apoyo y monitoreo que permita diseñar las estrategias adecuadas para recolectar y procesar la información” (Dipres, 2013:31-32), evidenciando la persistencia de un problema ya identificado en las primeras evaluaciones. Esto es, pareciera que la principal consideración que debiese tener la implementación de una política pública focalizada -saber qué piensan sobre esa implementación sus beneficiarios después de varios años de su puesta en práctica-, parece haber sido dejada de lado. Esta última evaluación, al mismo tiempo que reconoce los avances y la importancia del programa para la instalación de la interculturalidad en la educación, informa que no existe “una identificación clara de la cobertura exacta del programa, tanto a nivel de establecimientos como de alumnos (...) no se elaboran reportes de monitoreo” (:60). Otro problema que se releva dice relación con el hecho que el PEIB no tomaría en cuenta la dimensión territorial, cuestión considerada clave por el panel de evaluadores, dada la muy diferente concentración de población indígena en las distintas zonas del país.

La política pública chilena concibe la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como “Una práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos, a la centralidad del niño como eje que ha de orientar la práctica pedagógica con la participación de la familia y de las comunidades” (Mineduc 2000:1). No obstante, según el informe 2004 de la OCDE, en Chile “no está claro que haya una política coherente para la educación intercultural bilingüe (...), aunque un programa nacional para la educación intercultural bilingüe ha estado funcionando desde 1996” (:264). La investigación disponible en Chile en relación al PEIB y su implementación, muestra que la Educación Intercultural Bilingüe sería percibida como una educación aislada, que sólo atañe a los indígenas, de escasa importancia, “desconociéndose su valor universal y su incidencia en la educación general” (Carihuentro, 2007:117) , que no refleja las necesidades educacionales y culturales de las culturas originarias, al haber sido diseñado desde la cultura occidental y constituyendo sólo “un suplemento al programa general de enseñanza o una especie de ‘concesión’ a los mapuche” (Rother, 2005:80). La mayoría de los estudios coinciden en señalar que uno de los principales problemas es la falta de participación de los propios estudiantes, de sus familias y de las comunidades en los proyectos de EIB de las escuelas. El documento “Propuestas de Organizaciones Territoriales Mapuche al Estado de Chile” (2006) señala que la implementación del PEIB, depende a veces de la buena voluntad de los gobiernos locales o regionales, a lo que se sumaría “la resistencia e ignorancia de los cuerpos docentes locales y la visión racista de la sociedad chilena. Estas limitaciones hacen inaplicable en la práctica las políticas de educación intercultural, que tampoco consideran la participación directa y deliberativa de las comunidades Mapuche. Sólo se profundiza la folclorización de nuestra cultura y conocimientos” (:40).

En relación al currículo y su contextualización, se visualizaría como una simple traducción al idioma indígena, lo que vendría a ser otra forma de asimilación que no aportaría al conocimiento y valoración de la propia cultura, ni “a la construcción de nuevos aprendizajes a partir de lo conocido, cercano y significativo.” (Hevia, 2005:102). Este último autor, también señala que la contextualización del currículo a la población indígena chilena, intenta ser una estrategia para revertir sus bajos logros de aprendizaje alcanzados en las pruebas SIMCE, “de modo que el aprendizaje fundamental se convierte en el dominio de los códigos de la cultura dominante para su inserción en la sociedad globalizada” (:101-102), siendo que la interculturalidad es mucho más abarcativa y compleja que el bilingüismo y trasciende el problema idiomático, en tanto refiere al proceso dialogante entre tradiciones culturales distintas, imbricando sus diversos aspectos y donde sólo uno de estos aspectos es la lengua (Ansión, 1997). Otros estudios constatan la falta de correspondencia entre el discurso de educación intercultural bilingüe aceptado por los docentes y lo observado en la práctica (Ibáñez, Druker y Rodríguez, 2009; Leyton et al, 2005; Lobos y Águila 2004), así como el poco compromiso de las personas en general con la EIB, la falta de información por parte de los propios profesores de lo que están realizando los otros subsectores del Programa y la poca participación de la familia y la comunidad (Acuña, 2012; Fernández, 2003; Riedemann, 2008; Montecinos, 2007). Al respecto, y en el marco de la incorporación al currículo del Sector Lengua Indígena, el estudio sobre el perfil de la dupla pedagógica conformada por docente y educador tradicional señala: “se advierte una debilidad en el proceso de supervisión y acompañamiento de los educadores tradicionales por parte de los profesores mentores” (Acuña, 2012:21).

Respecto de la relevancia de la participación de las comunidades en la implementación de programas que les atañen directamente, el informe sobre los desafíos de la

implementación del SLI en Chile señala que, “dado que el SLI involucra un grupo de la población escolar que cuenta con sus propias tradiciones y cultura, no es posible excluir del clima escolar, el rol que cumplirá la comunidad indígena en la implementación del programa” (Mineduc/Unicef, 2012:23); no obstante, uno de los hallazgos que este estudio destaca, es el hecho que “existe una distancia entre la escuela y la comunidad local” (:127).

Por su parte, el “Estudio sobre la Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”, encargado por el Mineduc al CIAE de la Universidad de Chile, previo a la incorporación del SLI, ratifica en general los resultados de los estudios antes citados: “hay que señalar que PEIB-Orígenes no se asemeja a las propuestas conceptuales que se encuentran en la literatura. Parece más un programa para la educación focalizada de niños indígenas, que un programa intercultural propiamente tal, ya que no considera elementos fundamentales como la promoción de las culturas originarias en la gran sociedad” (2011:101). En síntesis, y como afirma Figueroa (2009) muchas de las políticas públicas orientadas hacia los pueblos originarios así como las estrategias para su implementación, habrían fallado en lo relativo a la pertinencia cultural reconocida como tal por sus destinatarios.

A partir de 2010, cambia el escenario en relación al PEIB: El programa, cuyo fin es contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema de educación, pasa a formar parte de la División de Educación General del Ministerio de Educación, contando con presupuesto propio y relevando dos componentes: fortalecimiento del sector lengua indígena e interculturalidad en el espacio escolar (Dipres, 2013). Se inicia la implementación del nuevo Sector de aprendizaje de Lengua Indígena, SLI, incorporado al currículo nacional con carácter obligatorio para las escuelas que poseen una matrícula indígena superior al cincuenta por ciento y progresivo al 20% para el año 2014. De acuerdo al Decreto 280 (Mineduc, 2009^a), se incorporan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el sector, para los niveles de 1º a 8º año básico, cuya implementación es también progresiva, desde 1º Básico en 2010 y avanzando en un nivel por año. Para esta implementación se conforman las ‘duplas pedagógicas’, con el docente a cargo del curso, que es el profesor mentor, y el educador tradicional de la comunidad a la que pertenece la escuela. El SLI es optativo para las familias. Consideramos que este hecho constituye una oportunidad para la instauración de una educación realmente intercultural en Chile, sin desconocer que también implica la superación de diversos problemas, especialmente en relación a cambios en los enfoques de implementación del PEIB, ya que no es suficiente una acción afirmativa más hacia la población indígena, sino que se requieren cambios en la implementación del programa que puedan modificar, estructuralmente, las percepciones y dinámicas relacionales ya instaladas en la escuela respecto a la EIB.

Asumimos que la educación intercultural es el único modo de avanzar hacia una propuesta educativa que posibilite la construcción democrática de identidades nacionales inclusivas y de sociedades donde la interculturalidad de hecho se transforme también en interculturalidad de derecho, considerando urgente y necesario el desplazamiento desde el enfoque de la interculturalidad como innovación curricular dirigida a las poblaciones indígenas, hacia el posicionamiento de un enfoque intercultural como eje estructurador del currículo nacional (García, 2008, Ibáñez, 2010; Smelkes, 2006; Zuñiga y Ansión, 1997). La educación en y para la diversidad debiera sustentarse en “un diálogo interepistemológico de saberes que permita la incorporación en los procesos de

enseñanza y aprendizaje de los saberes previos que los niños que asisten a la escuela han construido en sus procesos de socialización primaria” (Prada, 2003:9). La inclusión de educadores tradicionales en las escuelas con mayoría de estudiantado indígena para atender pedagógicamente, en conjunto con los docentes, el nuevo sector curricular de Lengua Indígena, constituye una oportunidad que generaría espacios para este diálogo, por cuanto los educadores tradicionales tienen una doble validación: por una parte, son validados como poseedores de los valores y conocimientos ancestrales de su pueblo y de las capacidades necesarias para transmitirlos en la escuela, por parte de sus propias comunidades y, por otro, son validados en la cultura escolar precisamente por haber sido seleccionados por las comunidades, ya que este hecho implica también el tener conocimientos formales valorados por la cultura dominante. Además, dado el promedio de edad de docentes y educadores tradicionales mapuche contratados en la Araucanía (Acuña, 2012), podemos suponer que una parte de ellos también son apoderados en la misma escuela o en escuelas cercanas, constituyendo lo que hemos llamado *la tríada cultural-contextual* (Ibáñez, 2015), como grupo inédito de actores educativos que, como hemos dicho antes, son al mismo tiempo destinatarios de la política y encargados de ponerla en práctica, por lo que su agencia podría ser un valioso aporte a la construcción de un nuevo camino que haga posible instalar la interculturalidad de derecho -como diálogo entre culturas- en nuestra escuela; en la medida, claro está, que la política pública se haga cargo de este nuevo escenario.

Sabemos que, en general, el diseño y la implementación de políticas públicas para determinados sectores de la sociedad se han focalizado en prioridades surgidas principalmente de las interacciones entre el Estado y la sociedad civil o el segmento de la sociedad civil a la que esas políticas atañen más directamente; interacciones que habitualmente están dirigidas por quienes detentan el conocimiento experto y representan al Estado. Este sería el caso de las políticas públicas dirigidas a los pueblos originarios en Chile, profundizado por el hecho de su centralización, a diferencia de países federados como Argentina, Brasil o Canadá, lo que, además de constituir un escenario más restringido para una participación efectiva (Vaillancourt, 2011), también contribuiría a que los resultados de las investigaciones que se realizan para el Estado “puedan ser fácilmente convertidos en argumentos más que en conocimiento que nutra las políticas públicas” (Garretón, Cruz y Espinoza, 2010:114), desdibujando o suprimiendo su potencial impacto. En este contexto, se ha venido prestado especial atención a temáticas como la participación ciudadana y la concertación, especialmente en el ámbito de la economía social, considerando experiencias de colaboración y co-construcción entre actores de la economía social y actores del sector público, con el propósito de mejorar la calidad de vida de la población, fomentar el desarrollo local sustentable e instalar el concepto de economía social y solidaria, ámbito en el cual ha sido especialmente importante la Red Continental de co-producción de conocimientos, investigación y formación, constituida en Canadá a fines de los 90 (Monasterios y Srnec, 2010, Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional, 2011; Vuotto, 2007).

El presente proyecto se sustenta en un proceso de co-construcción con características distintivas, que pretende como meta un producto que represente a los participantes, para ser tomado en cuenta por la política pública. A diferencia de los procesos que conocemos, esta investigación considera el trabajo conjunto de dos grupos que, utilizando un término propio de la economía social, podríamos clasificar como pertenecientes ambos a *un tipo especial de ‘tercer sector’*, independiente del Estado y del mercado, y que proviene de distintas culturas: el grupo conformado por el equipo de investigadores no mapuche, y el grupo integrado por la tríada cultural-contextual: educadores tradicionales, profesores y

apoderados mapuche. El proceso de co-construcción que hemos validado en proyectos previos, al mismo tiempo que democratiza la recolección y el análisis de datos más allá del conocimiento experto y genera una participación sentida como tal por los actores, permite también visibilizar el conocimiento y la agencia local, de modo que el conocimiento co-construido pueda servir para nutrir efectivamente la política pública, incluso más allá del ámbito educativo. Como en esta co-construcción no participa el Estado directamente, la consideramos como una interfase original y pertinente, que podría ser replicada al diseñar políticas públicas cuyos beneficiarios sean personas de una cultura distinta a la dominante, por cuanto el proceso no es una simple recolección de opiniones para ser analizadas desde la experticia del investigador; muy por el contrario, esta co-construcción entre personas con distintos bagajes culturales y que ocurre en una arena singular, en la cual no hay conocimientos superiores, implica necesariamente la comprensión de los sistemas de conocimiento y aprendizaje que poseen quienes pertenecen a una cultura distinta a la de quienes en este caso conducen el proceso, como único modo de asegurar la pertinencia de los resultados desde la perspectiva de los participantes.

III Marco conceptual y epistemológico

En relación a los sistemas de conocimiento, y de acuerdo a nuestra experiencia de trabajo investigativo con personas de pueblos originarios, este estudio asume la concepción de Norman Long (1988, 1992, 1996), quien propone una reconceptualización de las nociones de conocimiento, poder y agencia, atendiendo a cómo interactúan los mundos de los distintos actores sociales (incluyendo los del investigador y el investigado), centrándose en el actor social para analizar la construcción social de conocimiento, así como las disputas, negociaciones y consensos que se establecen a su alrededor, cuyos contextos el autor denomina “arenas”.

Long postula la necesidad de abandonar las dicotomías clásicas entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, así como entre conocimiento interno y externo; partiendo por reconocer que el conocimiento teórico y el conocimiento pragmático están interconectados hasta tal punto que ninguno puede, realmente, considerarse como tal sin la existencia del otro; plantea que los conocimientos internos y externos deben ser considerados en su interrelación, ya ello posibilita comprender los mundos de vida, las estrategias, y las racionalidades de los actores en las distintas arenas sociales. La noción de desarrollo, incluida la educación, es entendida como un proceso de cambio social que involucra siempre una lucha entre intereses diversos e implica necesariamente espacios de intersección o interfase entre distintos mundos de vida, lo que requiere especial atención, puesto que “todas las formas de intervención externa entran necesariamente en el mundo socio-vital (...) de los individuos y los grupos sociales afectados y de este modo, por así decirlo, atraviesan ciertos filtros sociales y culturales. De esta forma, los factores externos son, a su vez, mediados y transformados por las estructuras internas” (Long, 1988:3); lo cual implica, en términos metodológicos, prestar atención a la producción de significados que ocurre en la vida cotidiana.

La noción de vida cotidiana desempeña un papel central en la perspectiva propuesta por Long que, a diferencia de otras corrientes teóricas que también enfatizan esta dimensión social, no implica suscribir a la división entre niveles micro y macro en el análisis del espacio social, ya que se asume que las prácticas locales incluyen macro representaciones y están influidas por arenas espacial y temporalmente distantes; por lo

anterior, estas representaciones macro solo son entendibles en los contextos concretos, ya que se fundamentan en los sentidos y significados que la gente construye como resultado de sus procesos cotidianos. “La perspectiva centrada en el actor requiere un análisis completo de las formas en las que distintos actores sociales manejan e interpretan nuevos elementos en sus mundos de vida, entendiendo la organización, las estrategias y los elementos interpretativos involucrados en ello” (Long, 1992: 9). La noción de conocimiento suscrita, refiere a que tanto el conocimiento científico como el no científico -o de la vida cotidiana- “está constituido por las formas en las que la gente categoriza, codifica, procesa e imprime significado a sus experiencias” (Long y Arce 1992: 211). Esta noción no implica la idea de descubrimiento de la realidad como si esta estuviese allí para ser descubierta, sino que supone que esta es resultado de un proceso complejo que involucra factores sociales, situacionales, culturales e institucionales, se desarrolla sobre la base de los marcos de sentido existentes y es afectado por factores tan diversos como las habilidades, orientaciones, experiencias, intereses, recursos y patrones de interacción característicos de un grupo particular, teniendo también mucha importancia la audiencia con la que dicho grupo interactúa. Particularmente relevante para los propósitos de nuestro estudio es el planteamiento que explicita que determinadas formas de construir conocimiento implican la exclusión de otras: “Además, el conocimiento es construido en el sentido de que es el resultado de un amplio número de decisiones e incorporaciones selectivas de ideas, creencias e imágenes previas, pero al mismo tiempo destructivo de otros posibles campos de sentido y entendimiento” (:211). Dicho de otro modo, la construcción de conocimiento involucra formas de construir el mundo y, al mismo tiempo, también excluye otras formas de hacerlo. “*El entendimiento de la producción, reproducción y transformación del conocimiento debe ser situado en términos de los mundos de vida que involucran a los individuos y grupos*” (1992: 212), lo que constituye una consideración central en el presente proyecto.

Los modos en que distintos sistemas de conocimiento se construyen y reconstruyen en la interacción social son a menudo invisibilizados, y se define o clasifica a los “otros” en oposición a “nosotros”, en circunstancias que las sociedades, y las culturas, son productos sociohistóricos que, en un mismo país o territorio, se vinculan y se funden sin perder su especificidad (Comaroff y Comaroff, 1992). En esa línea, la naturaleza de las propuestas de soluciones estandarizadas a problemas de desarrollo, incluida la educación, es definida desde el conocimiento experto de la cultura dominante, desatendiendo a menudo los conflictos referidos al rol del conocimiento experto y del conocimiento local, ignorando o disminuyendo la importancia del conocimiento local, lo que conllevaría la generación de sistemas de ignorancia sobre los otros, los sujetos de intervención, presentando el conocimiento experto como conocimiento superior separándolo de la agencia de la gente no experta que queda en posición de ser ignorada y considerada como receptora pasiva del desarrollo u objeto de conocimiento (Hobart, 1993), en circunstancias que los conocimientos locales suelen constituir las potenciales agencias de las personas. En el caso del presente proyecto, es necesario hacerse cargo de aspectos socio-históricos y socio-políticos de los/las participantes, para lograr la plena comprensión de las proyecciones de sus potenciales agencias y visibilizar las implicancias que tiene la construcción social del conocimiento y la ignorancia –sobre ‘los otros’-, tanto en la formulación de políticas públicas y su implementación por parte del Estado, como de políticas de identidad por parte de los grupos locales (Quarles, 1993), sin suprimir o invisibilizar el conflicto. Como plantea Ansión “nuevas formas de ciudadanía en una perspectiva intercultural supone el surgimiento de nuevos tipos de líderes, ellos mismos interculturales y conscientes de la necesidad de articular formas de organización y comprensión de la realidad que se originen en un debate fecundo entre modos diversos

de acercarse al mundo y a los problemas de la vida” (Ansi3n et al, 2007:61), donde estos modos diversos sean considerados igualmente leg3timos; a esto apunta la metodolog3a que se utiliza en los talleres de co-construcci3n.

IV Objetivos

Objetivo General: Co-construir propuestas y recomendaciones para mejorar la pertinencia cultural de la implementaci3n del Programa de Educaci3n Intercultural Biling3e en escuelas de la regi3n de la Araucan3a, a partir de las percepciones que de dicha pertinencia tienen docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche

Objetivos Espec3ficos:

1-Analizar y comparar las concepciones, opiniones y valoraciones que tienen docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche sobre la implementaci3n del PEIB en general y del subsector Lengua Ind3gena en particular.

2-Analizar y comparar las percepciones de docentes y educadores tradicionales, respecto a la pertinencia cultural de las capacitaciones para la educaci3n intercultural implementadas desde la pol3tica p3blica, en las cuales han participado

3-Describir los principales aspectos contextuales que, desde la perspectiva de docentes y educadores tradicionales, facilitan y/o dificultan la implementaci3n de los programas interculturales en las escuelas donde se desempe3an.

4- Establecer, mediante un proceso de co-construcci3n con los sujetos de investigaci3n, los principales aspectos que se priorizar3n en las propuestas y recomendaciones.

VI Metodolog3a

La metodolog3a propuesta se enmarca en un enfoque general cualitativo, dentro del cual se considera tambi3n la eventual construcci3n de datos de car3cter cuantitativo si ello es pertinente para el logro de los objetivos planteados (Cooch y Reichardt, 2005). En ambos casos, los datos construidos no ser3n concebidos como un fragmento “puro” de la realidad mediante los cuales se construye la teor3a, sino que 3stos ser3n comprendidos como un producto hist3rico cultural, cuya especificidad est3 dada por las particularidades del espacio y tiempo donde se produce (Goetz y Le Compte 1998). Concebimos la investigaci3n como un proceso constante de reflexi3n, formulaci3n y reformulaci3n en la cual las informaciones emergidas del trabajo de campo y el proceso de an3lisis dialogan determin3ndose mutuamente (Hammersley y Atkinson, 1994), por lo que el equipo mantiene sesiones peri3dicas de conversaci3n y an3lisis durante todo el desarrollo del proyecto.

Estrategia metodol3gica: Nuestro abordaje metodol3gico considera la obtenci3n de informaci3n a partir de un trabajo etnogr3fico y participativo, pertinente a la visi3n de mundo e intereses de las personas mapuche que constituyen el grupo de estudio. Para lograr este objetivo, y como parte integrante de la metodolog3a de co-construcci3n validada en proyectos anteriores, los lineamientos generales del proyecto se presentaron previamente a un grupo de docentes mapuche y educadores tradicionales de escuelas de

distintas comunas de la Araucanía, especialmente rurales, cuyas familias han sido colaboradoras en investigaciones previas, consensuando sus principales objetivos y comprometiendo su agencia para contribuir a su desarrollo. Dado que el diseño metodológico requiere del contacto permanente con los participantes, se cuenta con la colaboración de coordinadores de zona, personas mapuche que residen en distintas comunas, profesores y educadores tradicionales hablantes de su lengua nativa, que apoyan este contacto traspasando la información necesaria desde y hacia el equipo de investigación y coordinando los traslados de los participantes de las distintas comunas para las reuniones, los grupos de conversación y los Talleres de Co-construcción.

Grupo de estudio: La selección del grupo de estudio obedeció a un muestreo intencionado en base a criterios específicos (Flick, 2004). El primer criterio de selección es la autoidentificación como Mapuche, considerando la inclusión de docentes no mapuche cuando sean parte de una dupla pedagógica. Como segundo criterio, para docentes y educadores tradicionales, el estar en ejercicio en una escuela de la región. Para los apoderados: tener al menos un hijo/a en una escuela con mayoría de estudiantado mapuche. Para todos los casos: tener interés en participar en la investigación. A partir de las conversaciones previas a la presentación institucional del proyecto, se convocó a otros docentes, educadores tradicionales y apoderados, con quienes se sostuvieron conversaciones informales para informar sobre el proyecto e invitarlos a participar. A la mayoría de las y los profesores se les envió una invitación formal para los grupos de conversación y para los Talleres.

El grupo de estudio se conformó con 31 personas: 11 docentes, 7 mujeres y 4 hombres (dos de ellos no mapuche); 9 educadores tradicionales, 6 mujeres y tres hombres; y 11 apoderados (dos de ellos no mapuche), 9 mujeres y dos hombres. Estas personas residen en 8 distintas comunas de la región de la Araucanía y trabajan en escuelas de sus comunas y de otras comunas colindantes. Los docentes y educadores tradicionales trabajan en 10 diferentes escuelas y 14 de ellos conforman 7 duplas pedagógicas, incluidas las que integran los dos docentes no mapuche. Los apoderados son de 7 diferentes escuelas (más detalle de los participantes ver Listado Anexos Parte 1 pág. 4). Se cumple el protocolo ético, con la obtención de los consentimientos informados de los integrantes del grupo de estudio (Listado de Anexos parte 1 pág. 7).

Como está contemplado en el diseño del proyecto, complementariamente y con propósitos de transparencia, información y difusión, se sostienen reuniones con personas encargadas del PEIB, en dependencias de la Seceduc, en la Dirección de Educación de la Municipalidad de Galvarino y con 6 directores de escuelas de distintas comunas de la región, en las cuales trabajan docentes y educadores tradicionales que participan en el proyecto.

En la formulación del proyecto, se estimaba tener participantes de 4 comunas y mantener conversaciones formales con todos los directores de los establecimientos en los cuales profesores y educadores trabajan, pero la distancia entre estos sólo permitió la visita formal a 6 establecimientos en el tiempo disponible: un Liceo municipal urbano y una escuela particular subvencionado rural de Nueva Imperial, ubicada en el límite con Carahue, dos escuelas rurales municipales de Galvarino, una en el límite con Chol Chol, y dos escuelas rurales municipales de Didaico y Temulemu, comuna de Traiguén. Los directores y directoras se mostraron interesados en participar en un eventual futuro proyecto que considere sus opiniones y experiencia en la implementación del PEIB.

Estrategia para la recolección de datos: Siguiendo los objetivos de la investigación, la unidad de análisis del estudio se compone de las Valoraciones, Opiniones y Expectativas de los distintos actores en relación a la pertinencia de la implementación del PEIB. A su vez, las dimensiones que operacionalizan dicha unidad de análisis son: a) la implementación del PEIB en general; b) la implementación del PEIB en el sector Lengua Indígena c) la implementación de las capacitaciones del PEIB para docentes y educadores tradicionales; d) aspectos contextuales que facilitan la implementación del PEIB; e) aspectos contextuales que obstaculizan la implementación del PEIB y f) contenidos u aspectos prioritarios y pertinentes para ser incorporados en la implementación del PEIB. Las estrategias a utilizar se derivan de la orientación etnográfica y descriptiva del estudio: Conversaciones informales, Entrevistas semiestructuradas individuales, Grupos de conversación, Notas de Campo (Angrosino, 2012; Flick, 2004) y Talleres de Co-construcción. Todas ellas, en su conjunto, aportan a la materialización de los objetivos específicos y constituyen la base del proceso de co-construcción que se materializa en los talleres. En el caso de los grupos de conversación, su dinámica estimula la emergencia de diversos puntos de vista personales y colectivos, similares y contrapuestos (Kvale, 2011), más allá de lo expresado en las conversaciones y entrevistas individuales. El principio que subyace a esta estrategia es que la interacción puede facilitar la expresión de sus valoraciones y expectativas más sentidas. Los Talleres de co-construcción son concebidos como una experiencia de aprendizaje colectivo y se fundamentan en la concepción constructivista de aprendizaje que distingue este proceso cognitivo como producto de la construcción de conocimiento nuevo a partir de las experiencias previas (Vigotsky, L.; 1995) que son validadas por el grupo, generándose un contexto significativo que propicia dicha construcción (Ibáñez, N.; 2005). La adscripción a esta concepción de aprendizaje implica una metodología participativa y abierta a la consideración de la diversidad de experiencias e interpretaciones de los sujetos que participan del proceso, por lo cual los talleres se llevarán a cabo utilizando la matriz de la Metodología Interaccional Integrativa MII (Ibáñez, N.; 2002), diseñada para incluir dicha diversidad como eje estructurador del proceso de construcción conjunta de nuevos conocimientos. Lo anterior implica que, quien dirige la actividad, no realiza preguntas o actividades donde la validez esté sujeta a una respuesta única, sino que busca facilitar situaciones donde múltiples respuestas sean admisibles y contributivas al proceso colectivo. Al mismo tiempo, la disposición emocional favorable que se genera en este contexto interaccional facilita o propicia la emergencia de las necesidades e intereses sentidos de los participantes (Ibáñez, 2002a, Ibáñez et al, 2004). En cada una de las temáticas surgidas, el parámetro de éxito es conseguir el consenso, a la vez que incorporar la propia discusión en la elaboración del producto. Todo lo anterior, con la retroalimentación permanente del proceso a través de los coordinadores de zona.

Atendiendo a las conversaciones informales sobre la situación de conflicto en la zona durante los primeros meses de 2014, se decide modificar el plan de trabajo, y realizar los grupos de conversación en forma previa a las entrevistas individuales; por la misma razón, el primero de ellos no es grabado y sólo se registra en nota de campo.

-Talleres de co construcción: Se contemplan dos talleres a los que se invita a todos quienes participaron en las instancias de conversación informal, entrevista individual y grupos de conversación. El primer Taller se desarrolla en torno a la presentación de resultados preliminares del primer nivel de análisis realizado con las categorías preestablecidas, cuya pertinencia fue validada por el grupo, cumpliendo el objetivo de este primer taller que fue asegurar que nuestra conceptualización de las categorías para el análisis reflejaran efectivamente la conceptualización que de esos aspectos tienen los

participantes. El segundo Taller se realiza en torno a contenidos, propuestas y recomendaciones preliminares surgidas de los resultados parciales del segundo nivel de análisis y recoge nueva información relevante para los propósitos del estudio, en un momento de mayor conocimiento y confianza entre participantes y equipo de investigación. Se ratifican los principales contenidos y se priorizan, asegurando así nuestra real comprensión de las perspectivas y conceptualizaciones de los participantes.

El primer Taller se realiza en el colegio de profesores de Temuco y consiste en la presentación de los resultados del análisis preliminar de los datos transcritos y fichados hasta ese momento, en la discusión de los participantes para la validación de las categorías de análisis y en la recogida de nuevos datos sobre la pertinencia o no de aspectos que emergieron en el mismo taller. Las características del espacio cedido generosamente por el colegio de profesores, no hizo posible el trabajo por grupos, por lo cual el taller se desarrolla a grupo completo. El segundo Taller de co-construcción se realiza en octubre de 2014, en el local comunitario de la organización mapuche de la comunidad de Temulemu, espacio emblemático en el que el grupo fue recibido por el Lonko y su familia. En este último taller se ratifican las dimensiones consideradas y sus respectivas categorías; se realiza un interesante trabajo grupal cuyas conclusiones son expuestas por un integrante de cada grupo.

VI.1 Metodología para el análisis

El análisis se realiza en etapas consecutivas, considerando la devolución conceptual de los resultados parciales a los participantes en cada una de ellas, orientado por el principio de co-construcción que guía la investigación, a fin de garantizar la participación real y significativa de las personas mapuche que colaboran en el estudio. En este sentido, y en coherencia con las estrategias de recolección de información, el análisis se centra en develar los significados de los participantes en torno al objeto de estudio a través de las opiniones, valoraciones y expectativas que poseen docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche sobre la pertinencia de la implementación del PEIB, comentar con ellos lo que todos y todas, o la gran mayoría, comparte en cada una de las dimensiones consideradas y consensuar los principales contenidos, estableciendo su priorización.

Se mantienen las seis dimensiones consideradas en la formulación del proyecto, que operacionalizan la unidad de análisis y que son: a) la implementación del PEIB en general; b) la implementación del PEIB en el sector Lengua Indígena en particular c) la implementación de las capacitaciones del PEIB para docentes y educadores tradicionales; d) aspectos contextuales que facilitan la implementación del PEIB; e) aspectos contextuales que obstaculizan la implementación del PEIB; f) contenidos u aspectos prioritarios y pertinentes que sean compartidos, para ser incorporados en la implementación del PEIB.

En la primera etapa, el equipo exploró los discursos construidos por las personas del grupo de estudio para identificar los aspectos que ellas consideran clave en sus modos de hacer las cosas, y que, en su opinión, debiesen verse reflejados en la implementación del PEIB. Para este primer nivel de análisis se establecieron las metacategorías: - VALORACIONES/OPINIONES, y - EXPECTATIVAS. En cada una de ellas se considera la categoría "Contenidos clave", implícitos y explícitos. Los resultados preliminares de este primer nivel de análisis constituyeron el foco del trabajo conjunto del primer Taller de co-

construcción, donde fueron ratificadas como las categorías definitivas (Listado de Anexos Parte 1 pág. 15-54).

Originalmente, se consideraban tres metacategorías para el análisis: Opiniones, Valoraciones y Expectativas, luego del primer Taller de co-construcción se funden las dos primeras en una sola: “Valoraciones/Opiniones, por cuanto se estima que no hay opiniones desprovistas de valoraciones, explícitas o implícitas.

En una segunda etapa, el corpus analítico resultante del análisis por categorías pre establecidas ya validadas para cada dimensión, se separa según el rol de los participantes (docentes, educadores tradicionales y apoderados) y, en cada rol, por género, incluyendo lo relativo a la capacitación para el PEIB en el caso de docentes y educadores tradicionales (Listado de Anexos parte 1 pág.79-104). Mediante un análisis de correspondencia (Ibañez et al, 2009), se identifican los principales ejes temáticos de cada rol, a partir de lo cual se genera una matriz de contenidos cuya forma preliminar se discute en el segundo Taller de co-construcción, donde el objetivo del trabajo es entregar los resultados de los análisis respecto a las dimensiones consideradas y consensuar los contenidos a considerar en el documento final de propuestas y recomendaciones, además de establecer su priorización.

No se realizó la contrastación adicional entre los docentes y apoderados mapuche, que constituyen la gran mayoría, y los docentes y apoderados no mapuche, por cuanto estos últimos no asistieron al último Taller de co-construcción.

En una tercera etapa, se establece una nueva matriz para el análisis particular de la dimensión seis “*Contenidos u aspectos prioritarios y pertinentes que sean compartidos, para ser incorporados en la implementación del PEIB*”, de acuerdo tanto a los resultados de los análisis ya efectuados (primer y segundo nivel de análisis) como a la nueva información pertinente que surgió del trabajo grupal en el segundo taller, para establecer la relación entre la visión de mundo de las/los participantes, con sus modos de conceptualización y sus modos de ‘hacer las cosas’ o saberes. El tercer nivel de análisis da cuenta del cuarto objetivo específico de esta investigación, el cual busca reconocer los aspectos que son compartidos como prioritarios para la implementación del PEIB y en particular el SLI, por los diversos actores involucrados. De acuerdo al marco conceptual y la perspectiva epistemológica que asume el estudio, se establece una matriz que permita identificar la visión de mundo (marco de sentido) que emerge de los actores (a partir del primer y segundo nivel de análisis) en relación a las distintas dimensiones del estudio (Listado de Anexos parte 1 pág. 130-135).

Los aspectos prioritarios que dan cuenta de los marcos de sentido de los actores se dividen en a) **conceptuales** (referidos a los modos de pensar) y b) **estilos de relación** (referidos principalmente a modos de hacer). A su vez, dentro de los aspectos prioritarios referidos a los estilos de relación se establecen dos distinciones: i) aspectos sobre la relación pedagógica en el aula entre Profesor-Educador Tradicional y Estudiantes y ii) sobre la participación y rol de la comunidad en la educación intercultural (que hemos denominado *triada cultural contextual*) expresada en el Profesor-Educador Tradicional-Apoderado.

El siguiente cuadro esquematiza y ejemplifica dicho análisis:

ASPECTOS PRIORITARIOS VISIÓN DE MUNDO(MARCO DE SENTIDO)					
Conceptual (modo de pensar)		Estilos de relación (Modos de hacer)			
		Relación ET/estudiante		Triada cultural contextual	
ET6 F	ET9 M	ET6 F	ET9 M	ET6 F	ET9 M
<p>A los niños mapuche se les debe trabajar la identidad, el niño no mapuche debe conocer la cultura mapuche, para una sociedad más justa.</p> <p>Al programa se le debe incorporar la verdadera historia mapuche, para que los niños la conozcan.</p>	<p>Incorporar historia en los textos.</p> <p>Instalar un espacio parecido a una ruca, con fogón al medio y mate (en invierno) sentar a los niños alrededor del fuego y de allí generar conversaciones.</p> <p>Operar de un modo distinto en el aula, ser un profesor significativo para los niños, no aburrirlos. Operar determinado por la experiencia propia en sus contextos escolares.</p> <p>Elaborar textos por territorio, que se reconozca la identidad territorial, no homogenizar.</p>	<p>Aprender haciendo, saliendo a terreno.</p> <p>Fuera del aula es donde está el conocimiento, visitar a las comunidades, lugares característicos (cementeros) y participar de los rituales o ceremonias propias de la cultura.</p> <p>Ordenar a los niños en semicírculo, romper la lógica de la sala de clases.</p> <p>En el PEIB incorporó actividades de música y baile, eso incentivó la participación de los estudiantes, presentaban espectáculos en otros establecimientos.</p>	<p>Sacar a los niños a terreno, los colores están en la naturaleza no en papel.</p> <p>El ET no considera los textos y las guías las utiliza como referencia pero todo lo hace asociado a su territorio (Nagche)</p> <p>ET realiza actividades utilizando temáticas y/o modos de hacer importantes para su cultura, sueños, saludo al iniciar la clase.</p> <p>Los niños deben aprender a saludar, no solo a escuchar cómo le decían en las capacitaciones, el saludo es confianza, respeto, sociabilidad, eso es lo importante.</p>	<p>El SLI debe tener espacio apropiado y único, la sala de clases tiene otra lógica.</p> <p>No utiliza material propuesto, utiliza saber mapuche local (pregunta a su madre) para trabajar temáticas. (valoración positiva)</p>	<p>El docente mentor como ayudante del ET.</p> <p>Autonomía del ET para sacar a los niños fuera de la escuela y aula.</p> <p>Tener espacio para guardar sus cosas</p> <p>Reconocimiento laboral (remuneración y contrato) por el conocimiento de los ET, los docentes se contratan por el conocimiento que adquieren en la universidad a los ET se les debe brindar los beneficios necesarios por el conocimiento que adquieren en su cultura.</p>

En cada una de las etapas, a partir de las transcripciones y toma de notas, se utilizan procedimientos de codificación, condensación e interpretación de significados (Kvale, 2011; Gibbs, 2012) acompañadas de dispositivos de triangulación entre investigadoras del equipo con el fin de cautelar la fiabilidad y validez de los hallazgos.

Finalmente, se elabora el producto “La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la Región de la Araucanía: Una co-construcción”, que contiene la síntesis de resultados y las propuestas y recomendaciones para mejorar la pertinencia cultural de la implementación del PEIB, señaladas como prioritarias por los y las participantes (Anexos parte 1 pág. 154). Siguiendo la metodología de co-construcción el borrador de este documento fue dado a conocer a algunos de los participantes, por medio de los coordinadores de zona, previo a su edición por parte de la universidad, con el propósito de ratificar el que reflejara fielmente lo consensuado como prioritario.

El 20 de marzo de 2015, se realiza el Seminario de Difusión de los resultados del proyecto, en el auditorio del Colegio de Profesores de Temuco. A este evento fueron formalmente invitados autoridades ministeriales y municipales, además de las y los directores de las escuelas en las que trabajan profesores y educadores tradicionales participantes del proyecto, y sus cuerpos docentes (Anexos parte 1 pág. 154). La asistencia a este seminario es certificada por la UMCE (Anexos parte 1 pág. 153). Si bien no fue posible la concurrencia de todas las personas que participaron en el estudio por razones de costos de traslado desde sus respectivas localidades, asistieron al seminario directores y profesores de escuelas, encargados del PEIB de las municipalidades de Galvarino y Nueva Imperial, el presidente regional del Colegio de Profesores, la directiva completa del Hogar Mapuche y el coordinador regional del PEIB, entre otros. Expusieron también su experiencia en este trabajo de co-construcción dos educadores tradicionales, un hombre y una mujer, y dos docentes, también un hombre y una mujer.

Las matrices de análisis, ejemplos de notas de campo, formatos de consentimiento informado, invitaciones, noticias y constancia de presentación en congreso, se adjuntan en el documento Anexos Parte 1. El numeroso material correspondiente a transcripciones de entrevistas y grupos de conversación se adjunta en Anexos parte 2.

VI Resultados

Es importante tener en cuenta como marco de estos resultados, los siguientes aspectos:

-Las y los participantes en el estudio señalan que en sus escuelas no hay otras actividades del Programa de Educación Intercultural Bilingüe desde la incorporación del Sector de Lengua Indígena. Esto es, a partir de 2010, el PEIB se ha limitado al SLI en esos 10 establecimientos educacionales, la mayoría rurales, y no existirían otras actividades sistemáticas relacionadas con educación intercultural, aún cuando el estudiantado sea mapuche en su casi totalidad.

- Todas las personas que conforman el grupo de estudio han trabajado en actividades del PEIB, previo a la incorporación del sector de Lengua Indígena, y la mayoría está a cargo de implementar el SLI en sus escuelas, incluidos los dos docentes no mapuche. Sólo dos personas no están encargadas actualmente del SLI: una profesora que cambió de escuela y a partir de este año está a cargo de los proyectos de integración, y un profesor que

trabaja en niveles escolares que aún no tienen SLI. Por tanto, todos y todas tienen experiencia prolongada en la implementación del PEIB.

- Las educadoras y educadores tradicionales del grupo de estudio no han participado ni participan en las actividades generales de sus escuelas ni en las reuniones de profesores, sólo asisten a las horas que les corresponden en aula, y no tienen conocimiento de otros educadores que sí participen en esas instancias.

-Las y los participantes coinciden en señalar que, actualmente, la educación intercultural se limita al SLI y que no existen otras actividades sistemáticas en sus escuelas, aún cuando el estudiantado sea mapuche en su casi totalidad. Algunos informan que han sabido de una escuela que tiene programas extracurriculares interculturales, pero esto no ocurre en sus establecimientos y lo consideran excepcional. Esto muestra que, al menos en 10 escuelas de diferentes comunas de la Araucanía, el PEIB actualmente se limita al sector curricular de Lengua Indígena.

-Las personas mapuche que integran el grupo de estudio valoran la escuela como institución, porque les permite sus niños adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad mayor y posibilita su independencia futura. También la valoran como espacio para la educación intercultural. Hacen una clara distinción entre educación intercultural y educación mapuche: la escuela es la llamada a hacer educación intercultural; la educación mapuche le corresponde a la familia y la comunidad. Esto explicaría la aparente contradicción entre la afirmación: “la educación, en su sentido amplio, le corresponde a la familia y la comunidad” y la valoración del PEIB, programa que es entendido como respuesta a sus demandas históricas, como un espacio ganado por el pueblo Mapuche.

Se señalan a continuación los resultados correspondientes a cada objetivo específico, en las 6 dimensiones consideradas: Implementación del PEIB en general, implementación del SLI en particular, implementación de las capacitaciones del PEIB, aspectos contextuales que facilitan la implementación del PEIB, aspectos contextuales que la dificultan y aspectos prioritarios a incorporar en la implementación del PEIB.

VI.1- Objetivo específico 1: Analizar y comparar las concepciones, opiniones y valoraciones que tienen docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche sobre la implementación del PEIB en general y del subsector Lengua Indígena en particular.

Implementación del PEIB en general:

-Los distintos actores perciben el PEIB y el SLI como programas distintos, en niveles similares (“se terminó el PEIB y ahora está el sector de Lengua Indígena”). Al comparar lo que se hacía anteriormente en el programa con lo que se hace después de la implementación del SLI, hay una valoración explícita positiva sobre la implementación previa del PEIB en cuanto a su pertinencia cultural y a los recursos disponibles. Tanto educadores tradicionales como docentes manifiestan que antes, si bien por lo general no se contaba con el interés de los otros profesores, tenían mayor libertad para decidir y focalizarse en determinados contenidos y desarrollar las estrategias que les parecían más adecuadas, a partir de los intereses y conocimientos propios. Consideran que había participación más activa y mejor disposición del estudiantado al poder desarrollar

actividades prácticas extra aula, cuestión que sería difícil de realizar ahora, tanto por el hecho que el SLI se implementa como una asignatura más, como por la escasez de recursos del programa. Coinciden en que antes había más espacio para generar vínculos con la comunidad e incorporar a la vida escolar diversas prácticas culturales mapuche, y que el hecho de acotar el SLI al manejo de la lengua restringiría la cultura. También las y los docentes señalan que les era más fácil evaluar con listas de cotejo (*“yo tenía pautas de seguimiento, por ejemplo si eran 20 alumnos anotaba a 20 alumnos, ponía la lista con los nombres y apellidos en la página principal y enumeraba los cuadritos entonces iba indicando...”*). Una docente comenta que entonces, las actividades del programa permitían “crear identidad” por cuanto estaban más asociadas al hacer propio de la cultura y se podían contextualizar. Consideran que había participación más activa del estudiantado, con una mejor disposición frente a las actividades prácticas. Entienden que la implementación del PEIB hasta 2010, a través del asesor cultural, buscaba que la escuela fuese un lugar para aprender distintas manifestaciones de la cultura mapuche. En este sentido, el aspecto más enfatizado por docentes y educadores tradicionales es que antes podían realizar actividades fuera de la sala, actividades prácticas, cuestión que no podrían hacer ahora al estar el SLI como una asignatura más.

Lo anterior refiere a la valoración que estas personas tienen por el ‘aprender haciendo’, el poder ‘mostrar’ a sus estudiantes por qué se utiliza un determinado concepto para referirse a alguna actividad habitual en el campo, mostrar dónde crecen las hierbas medicinales y la razón del nombre que se le da a ese lugar, conservar el modo en que se disponen las personas para una conversación cuando esta es dirigida por alguien en particular y la forma de dirigirse a cada quien, mostrar cómo se recibe a las visitas en la ruca y cuáles son las palabras correctas a utilizar, etc.

Implementación del SLI en particular

- Hay coincidencia en que es importante el aprendizaje de la lengua, pero también en que las prácticas contextualizadas, el *hacer vivir* a los niños la cultura, demandan otras formas de interacción y organización escolar. Especialmente para educadores tradicionales no tiene sentido leer sobre los tipos de saludo o la importancia de las rogativas a la tierra o los bailes tradicionales; los niños y niñas deben vivir la experiencia para comprenderla.

- Valoran la incorporación del Sector de Lengua Indígena al currículo, ya que permitiría conservar y recuperar la lengua mapuche al propiciar el contacto de los niños con hablantes del mapudungun; algo crítico, sostienen, en comunidades donde sólo los más ancianos manejan la lengua o en escuelas urbanas, donde es cada vez más extraño oírlo. Se valora también por cuanto -más allá del aprendizaje de la lengua- es un espacio que podría impulsar el rescate de prácticas que en la misma comunidad o familia de origen mapuche se están perdiendo. No obstante lo anterior, están en desacuerdo con el modo en que se implementa, con estructura de la lógica occidental, lo cual obstaculizaría transmitir y preservar la cultura mapuche. La expresión de un profesor refleja el consenso de los participantes al respecto: *“por naturaleza, la lengua y la cultura tienen que ser leales, no deben separarse, tienen que ir juntas porque si no, se traicionan”*, no se debe enseñar la lengua sin contexto. Hay coincidencia en que es importante el aprendizaje de la lengua, pero también en que las prácticas contextualizadas, el *hacer vivir* a los niños la cultura, demandan formas distintas de interacción y organización escolar. El aprendizaje situado propio del modo de hacer las cosas en la cultura mapuche, se vería limitado al enseñar la lengua en una sala de clases y al no existir articulación con otras asignaturas ni con otros profesores.

En general, si bien todos valoran positivamente la enseñanza de la lengua, el modo en que se pide implementar esta enseñanza se valora negativamente.

La percepción de la mayoría de las y los entrevistados es que antes (PEIB antes del SLI) había más espacios para generar vínculos con la comunidad e incorporar a la vida escolar diversas prácticas culturales mapuche y que luego estos propósitos se han acotado al manejo de la lengua, lo que se distingue como una restricción a la cultura [“antes lo que uno iba a enseñar lo determinaba uno (...) y ahora te dicen ‘esto tienes que enseñar y esto es lo que tienes que lograr y esta es la forma en que tienes que evaluar’”]. Expresan que “al convertirse en asignatura se perdió el interés”.

No hay una visión única respecto de cuánto significa el aporte del SLI; sin embargo, resulta interesante observar los elementos que aparecen asociados a una valoración positiva, más allá de considerar su integración al currículo como un logro propio: para algunos actores docentes, educadores tradicionales y apoderados, el SLI permite conservar y recuperar la lengua mapuche *-ayudando a que no se pierda-*. Otro aspecto destacado es que el SLI propicia el contacto de los niños con hablantes del mapudungun; algo crítico, sostienen, en comunidades donde sólo los más ancianos manejan la lengua o escuelas urbanas, donde es cada vez más extraño oírlo. En tercer lugar, se valora cuando *-más allá del aprendizaje de la lengua-* ha impulsado el rescate de prácticas que en la misma comunidad o familia de origen mapuche se han perdido: por ejemplo, consultar a los más ancianos; preparar una comida tradicional, realizar un tejido, etc.

En relación al texto escolar: Si bien algunos docentes valoran positivamente el texto escolar que envía MINEDUC para implementar el SLI en tanto les ofrece orientación para la enseñanza y buenas ideas para seleccionar, desde el punto de vista de la pertinencia cultural se coincide en reconocer al menos cinco aspectos negativos:

a)-La secuencia de los contenidos no correspondería a la secuencia real de los aprendizajes en la cultura (“pero yo tomaba cosas del programa y las trabajaba de acuerdo a la necesidad y expectativas de los niños de ese minuto. Por ejemplo en los programas aparecían relatos mapuches como 3 meses después, antes de vacaciones. Entonces yo tomaba eso y lo adelantaba. O los cantos mapuches, aparecían, no sé, en 3ro y lo bajaba a 1ro”; “en el ámbito mapuche está este tema de los cantos, del epeu, y es el tema que debiera estar ahí anotado, prácticamente como una obligación y que le diga, ya, primera unidad: epeu, cosa que al profesor le permita meter conceptos que sean llamativos”).

b)-Algunos contenidos se presentan desvinculados de la cosmovisión y las prácticas culturales reales de las comunidades (“... y esos contenidos los tomamos a nuestro parecer, o los ordenamos”; “...cuando el mapuche enseña en la casa no enseña poniendo el objetivo primero, lo primero que pone el mapuche es el ejemplo”).

c) Se considera la estructura del programa poco pertinente culturalmente, construido en el marco de la lógica occidental que parcela los saberes. Esta parcelación, si bien simplifica la enseñanza, tiene consecuencias sobre la comprensión integrada de la cultura mapuche [“veo que el programa es una réplica de otros programas, de matemáticas, de lenguaje, y lo estructuran de la misma forma para desarrollarlo de la misma forma, (...) pero creo que el programa de lengua indígena debiera ser distinto porque la cultura mapuche es distinta”; “como si fuera asignatura de inglés (...)y no pensé que fuera educación”].

intercultural, porque para mí no es educación intercultural, eso es para mí enseñanza del idioma mapudungun”].

d) La estandarización de contenidos y de ejemplos invisibilizaría el fuerte carácter territorial en el que se asienta la cultura y la lengua mapuche. Educadores tradicionales y docentes mapuche consideran necesario contextualizar los materiales de apoyo donde se reconozcan estas diferencias entre territorios; por ejemplo, entre pehuenches, wenteche, nagche, huilliche y lafkenche (*“en el libro viene el saludo y resulta que hay diferentes tipos de saludo”*; y otro docente señala que quienes comparten el mismo territorio *“hablamos más o menos todos de la misma manera y tenemos como los mismos conocimientos y experiencias”*

Los puntos anteriores no fueron problematizados por los dos docentes no mapuche, quienes hacen más alusión a falta de materiales y recursos para el SLI, de lo cual también se quejan docentes y educadores tradicionales, y explicitan su respeto por el trabajo del educador tradicional con el cual tratan de no interferir.

e) El texto escolar para cada nivel no considera o es insuficiente para la realidad de muchas escuelas rurales multigrado.

En las valoraciones respecto a la implementación del SLI, de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche, emerge de manera insistente una tensión relacionada con los modos de transmisión y apropiación que la escuela prioriza y los modos en que para la perspectiva mapuche se aprende la cultura, lo que ratifica la existencia de lógicas distintas, de distintos marcos de sentido para conceptualizar el aprendizaje. Esta diferencia se puede sintetizar en la dualidad: aprender de una experiencia vivida v/s aprender con lápiz y cuaderno. Esto se refleja principalmente en lo que algunos actores entrevistados denominan como la “escolarización” del saber mapuche. No tendría sentido leer sobre los tipos de saludo o la importancia de las rogativas a la tierra, o los bailes tradicionales, los niños y niñas deben vivir la experiencia para comprenderla. De ahí que valoren negativamente la implementación del SLI cuando se la reduce a contenidos que se aprenden mediante lápiz y papel (Apoderadas: *“A nosotros no nos enseñaban con lápiz y cuaderno por ejemplo, porque con nosotros era como más compartir experiencias”*; *“...a nosotros nos mandaban a hacer me acuerdo, el yugo, y uno tenía que ir a buscar una madera ¡con buey!, ¿ahora los niños qué hacen? les mandan a hacer un dibujo y chao”*). En la perspectiva de un análisis a la pertinencia cultural de la implementación del PEIB, este aspecto es altamente relevante y repercute sobre las expectativas, obstáculos y contenidos prioritarios de docentes, educadores tradicionales y apoderados.

Otro aspecto que surge con fuerza y que tiene a nuestro juicio implicancias profundas para el logro de los objetivos del PEIB, es el hecho que, como lo sienten docentes mapuche y educadores tradicionales, en la implementación del SLI se pretende que los educadores tradicionales se comporten en la escuela como profesores formados en la cultura occidental. Si esto ocurriera, se habría perdido la oportunidad para el país de configurar en la sala de clases un espacio inédito de convivencia intercultural entre educadores tradicionales y docentes, especialmente en los casos en que ambos provienen de distintas tradiciones culturales.

Todas y todos los docentes y educadores tradicionales reiteran la falta de recursos para la implementación del programa en las escuelas y las precarias condiciones laborales del educador tradicional.

VI.2- Objetivo específico 2: -Analizar y comparar las percepciones de docentes y educadores tradicionales, respecto a la pertinencia cultural de las capacitaciones para la educación intercultural implementadas desde la política pública, en las cuales han participado.

Los participantes no habrían coincidido en ninguna instancia de capacitación, por lo que cada quien tiene experiencias distintas al respecto. Se valora positivamente poder acceder a instancias de capacitación, pero estas capacitaciones parecen tener muy diferentes características, ya que algunas son consideradas por docentes y educadores tradicionales como buenas y pertinentes culturalmente, y otras no se consideran pertinentes, por cuanto sólo habrían recibido informaciones o se les hizo una presentación sobre cómo se deben hacer las cosas o se repitió lo realizado en instancias anteriores [Docente: *“esa fue la primera, daban ejemplos de actividades, era como la guía pedagógica y la última que fui (...) los expositores eran mapuche (...) ellos explicaban a través de ejemplos (...) y esa fue muy significativa (...) esa fue buena”*; Ed.Trad.: *“ las últimas capacitaciones que nos han dado yo pienso que son solamente para justificar gastos (...) porque a ellos también se les acabó el tema. ellos en un principio tenían tema para abordar en esa instancia y ahí estaba bien porque había conocimiento que yo no tenía. Pero ahora uno ya está en eso, entonces la capacitación tiene que ser ahora a otro nivel, y no lo mismo que ya se estaba haciendo”*; Docente *“...uno busca en la capacitación, encontrarse con nuevas herramientas, nuevas estrategias, nuevas didácticas, cómo puedo manejar mejor un contenido, cómo llego mejor a los estudiantes, cómo hago que aprendan, y eso no”, Docente: “las capacitaciones tienen que ser encuentros de talleres con conversaciones enriquecedoras, donde participen las mismas personas que están en la práctica y no las que tienen la teoría”*].

Se coincide en criticar que en las capacitaciones no se considere y aproveche la sabiduría, el kimun, que poseen las y los educadores tradicionales mayores, como aporte a los más jóvenes. No están de acuerdo con que se pida a educadores tradicionales mayores que se capaciten en una universidad, por cuanto ellas y ellos son los que debiesen capacitar al resto y, además, hay personas de más edad y de reconocido kimun en distintas comunidades que no saben leer ni escribir o lo hacen con dificultad.

La mayoría de educadores tradicionales considera que capacitaciones del PEIB anteriores al SLI en las que participaron eran más significativas, por cuanto reunían a personas de distintos territorios con quienes podían compartir y aprender de quienes sabían más.

Parece existir debilidad en las lógicas formativas y en los contenidos de las capacitaciones, las que no tendrían una estructura común. Lo más señalado en términos de valoración positiva es que las capacitaciones constituyen un espacio de encuentro y de compartir conocimientos con otros, y lo más señalado en términos negativos es la descontextualización de los contenidos, la falta de actividades prácticas, la excesiva pedagogización del saber y la poca discusión sobre los modos en que la cultura se puede transmitir en las escuelas.

VI 3. Objetivo específico 3: -Describir los principales aspectos contextuales que, desde la perspectiva de docentes y educadores tradicionales, facilitan y/o dificultan la implementación de los programas interculturales en las escuelas donde se desempeñan.

Existen diferencias en las percepciones de los actores sobre la aceptación de la implementación del SLI por parte de la comunidad, a nivel rural y urbano. En las escuelas rurales, por lo general insertas en comunidades mapuche, observan menos resistencias por parte de apoderados y estudiantes para participar del SLI ya que es más fácil reconocer en la vida cotidiana de los niños algunas prácticas culturales que identifican la cultura mapuche y, como expresó un educador tradicional *“en la comunidad todos nos conocemos, somos familia”*. En cambio, quienes tienen a su cargo el SLI en escuelas urbanas, describen el poco apego y hasta el rechazo que existe sobre la propia cultura mapuche, lo que atribuyen a que los apoderados mapuche creerían que la enseñanza de su cultura profundizará la condición social precaria en que se encuentran. Esto se explicaría por la imagen colectiva que tiene la sociedad mayor sobre las personas de los pueblos originarios, tal como muestran los estudios referidos en la contextualización de este informe.

Directa o indirectamente la mayoría de los docentes, educadores tradicionales y apoderados que fueron entrevistados dan cuenta de la fuerte tensión que se produce entre cultura mapuche y religión evangélica, configurando conflictos de identidad que tocan el PEIB. Ejemplo de esto es la enseñanza de rezos evangélicos en mapudungun por parte de un educador tradicional y que fue comentada por la docente mentora que participa del proyecto, también se relata casos de dar a los niños una explicación cristiana de ceremonias ancestrales mapuche y la negación de algunas prácticas mapuche atribuyéndoles significados maléficos, entre otros. Existe también conflicto interno que los entrevistados reconocen en educadores tradicionales y docentes que pertenece a familias evangélicas, cuando implementan el PEIB. Una docente del grupo de estudio, cuyos padres son evangélicos, explica la tensión que esto ha significado para su desempeño profesional y cuánto le ha ayudado a resolver los conflictos y contradicciones que surgían cotidianamente para ella el haber tenido un abuelo mapuche que conservaba la tradición de su pueblo y de quién aprendió los significados y sentidos de las prácticas mapuche

Las escuelas son también un reflejo de las diversas maneras de vivir que se dan al interior de las comunidades mapuche. Cuando éstas están fortalecidas en su identidad, mantienen sus prácticas culturales e impulsan a la escuela a participar de ellas de manera más auténtica. Es la comunidad la que *empuja* a la escuela a desarrollar una educación intercultural. Docentes, educadores tradicionales y apoderados valoran positivamente cuando un establecimiento acoge e incentiva la celebración de festividades mapuche en conjunto con la comunidad. Reconocen el papel facilitador que cumple un entorno donde la lengua se utiliza cotidianamente y por lo tanto los apoderados aceptan y valoran su enseñanza en la escuela. Por otro lado, cuando las comunidades no tienen una organización fuerte o tienen mayoría de familias evangélicas o están disgregadas, la escuela tiende a folklorizar la cultura mapuche y reducir su valor formativo. En algunas escuelas, señalan que los directivos seleccionan docentes mentores mapuche para implementar el SLI, aunque no manejen lengua ni cultura y sean evangélicos.

El aporte de la lengua y la cultura que lleva el educador tradicional es considerado crucial. Es prácticamente unánime la percepción del rol decisivo que juega un representante de la cultura mapuche en la sala de clases. También hay acuerdo en que debe manejar su lengua, pero que esto no basta, ya que debe poseer además la sabiduría que se expresa

en las distintas manifestaciones, prácticas cotidianas y tradiciones propias de la cultura e identidad mapuche. Por esto, se muestran críticos cuando, a pesar de estar validados por sus comunidades, conocen casos en que estas condiciones no se cumplan.

Los docentes mentores explicitan que, con el aporte del educador tradicional, el contexto adquiere relevancia, las identidades territoriales se pueden reconocer y el saber práctico se puede poner en relación para adecuar los contenidos prioritarios y su secuencia, haciéndolos más pertinentes al contexto en el que está inserta la comunidad escolar.

La figura del director o directora parece ser de gran relevancia para apoyar, o no, las actividades del SLI y la participación del estudiantado y de sus padres, así como para generar un ambiente particular al respecto en la comunidad escolar. Este ambiente no siempre es positivo para quienes implementan el SLI.

VI.4 Objetivo específico 4: Establecer, mediante un proceso de co-construcción con los sujetos de investigación, los principales aspectos que se priorizarán en las propuestas y recomendaciones

Lo que sigue es lo concordado como prioritario. Dado que la realidad de estas personas respecto al PEIB se limita a la implementación del SLI, la mayoría de las propuestas y recomendaciones están dirigidas a dicha implementación.

-Cada escuela en la que se implemente el PEIB debiese contar con un profesor o profesora especialista en interculturalidad.

- Es indispensable que la implementación del PEIB se haga cargo de las diferencias contextuales entre escuelas rurales y urbanas.

- Se requiere romper la lógica del aula para posibilitar un ambiente de enseñanza-aprendizaje apropiado al contexto. La cultura mapuche tiene una visión sistémica de la naturaleza y de las relaciones entre personas, lo que no estaría considerado en la estructura actual de la implementación del PEIB, especialmente en lo relativo al SLI. Se considera crucial para el aprendizaje poder llevar a las y los estudiantes fuera del aula y realizar actividades prácticas.

-Para el SLI, la elaboración de textos por territorio sería un reconocimiento a la identidad territorial mapuche, independientemente de tener o no un grafemario unificado. En esta elaboración debiesen participar docentes y educadores tradicionales en ejercicio, para aportar a la definición de la pertinencia cultural de los contenidos y de su secuencia, así como para establecer orientaciones sobre las temáticas específicas que interesan más a las comunidades de los distintos territorios (por ej. actividades productivas).

-La determinación de las unidades del SLI para un nivel escolar determinado, debiese ser definido por la dupla pedagógica de cada escuela o grupo de escuelas de una comuna. Esto es, se debería posibilitar la selección de aquellas unidades que se consideren más pertinentes culturalmente, de acuerdo al territorio.

-El SLI debiese considerar tiempo de trabajo conjunto para la dupla pedagógica, más allá de las horas en aula; no sólo para la reflexión y el acuerdo sobre cómo hacer las clases y

cómo evaluarlas, sino también porque la incorporación de los apoderados y de la comunidad es muy importante para todos (docentes, educadores tradicionales y apoderados) y requiere planificación por parte de la dupla y apoyo por parte de los establecimientos.

-Se requiere modificar las condiciones laborales de la dupla pedagógica, especialmente la de las y los educadores tradicionales.

-Las capacitaciones debiesen tener una estructura y duración similar, dirigirse a la dupla pedagógica, ser pertinentes culturalmente a cada territorio y considerar la sabiduría de las y los educadores tradicionales mayores para capacitar a los más jóvenes.

-Las capacitaciones debieran diseñarse más cuidadosamente, considerando la participación de kimches respetados por las comunidades, para no desdibujar el rol del educador tradicional y asemejarlo finalmente al del profesor formado en las lógicas de la cultura dominante.

-Las y los directores de escuelas con estudiantado mapuche debiesen también ser capacitados en educación intercultural.

-La formación de profesores debe considerar la interculturalidad en todas las especialidades.

VII Conclusiones

La percepción generalizada es de falta de participación en la toma de las decisiones que les competen directamente, lo que se debería, entre otros, al hecho que la política pública no ha reconocido la capacidad y el conocimiento de la agencia local existente en cada territorio, a que existe cierto desconocimiento respecto del compromiso que docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche tienen efectivamente con la educación de sus hijos e hijas y, principalmente, a la insuficiente consideración de que existen distintos marcos de sentido bajo los cuales se construyen las concepciones sobre participación en la cultura mapuche y en la cultura dominante o mayor. Esta falta de comprensión de la visión de mundo y marcos de sentido de la cultura mapuche que tendría la política pública, y el sistema educativo en general, es reconocida por los participantes; como expresó un educador tradicional *“muchas veces hay cosas que nosotros decimos y alguien lo va a agarrar y no lo va a hacer a la manera que nosotros lo decimos, lo va a hacer de otra forma”*.

Estas diferencias en la comprensión se observan también en lo referido al fuerte carácter territorial en que se asienta la cultura mapuche y que los actores sienten que no se ha considerado suficientemente en el diseño de la política pública. Este problema ha sido también advertido claramente por parte del último panel evaluador del PEIB (Dipres,2013).

Existe consenso en que la educación intercultural en Chile debiese ser para todo el sistema educativo, lo que es concordante con el compromiso gubernamental de impulsar la interculturalidad para todas y todos. Como expresaron distintos participantes en el estudio, se debería *“llevar la escuela a la práctica cultural para evitar reducirla a una mera actividad folclórica”*, ya que *“el niño no mapuche debe conocer la cultura mapuche,*

para una sociedad más justa” y la sociedad chilena debe comprender que la cultura mapuche “*es presente, no pasado*”. Para lograr lo anterior, se explicita que la formación de profesores debe hacerse cargo e integrar la interculturalidad transversalmente en dicha formación.

En relación a las capacitaciones, se coincide en que la mayor parte del conocimiento obtenido en esas instancias proviene de compartir con los pares hablantes del mapudungun y de reconocido ‘kimun’, y no de los capacitadores. También, y muy lejos de los objetivos de esas capacitaciones, señalan que la existencia de esos espacios posibilitó que las y los educadores tradicionales se encontraran y pudiesen organizarse formalmente en la agrupación de la que actualmente son parte.

Con excepción de las distintas valoraciones que algunos actores hacen respecto a las capacitaciones a las que han asistido, **no se advierten disensos según los distintos roles de los participantes en ningún otro aspecto, así como tampoco se observan diferencias por género**. Esto constituye un hallazgo importante del presente estudio, por cuanto, si bien el grupo de estudio no es muy numeroso (31 personas: 22 mujeres y 9 hombres), sus integrantes provienen de distintas comunas y sectores y pertenecen a una decena de escuelas ubicadas en distintas localidades.

El grupo de participantes mapuche mostró su real compromiso y capacidad reflexiva, analítica y propositiva, evidenciando una vez más lo que hemos hecho notar reiteradamente en resultados de trabajos anteriores desarrollados con la colaboración de personas mapuche: la existencia de una poderosa agencia local que, de ser considerada y canalizada por la política pública, sin duda permitiría avanzar en la superación de muchos de los problemas que actualmente existen, incluso más allá del ámbito educativo.

La información, análisis y comentarios de los profesionales del PEIB/Mineduc, vertidos durante los Talleres de presentación de los informes de avance del presente proyecto, dejan en evidencia la distancia existente entre la percepción de los encargados del programa a nivel central y lo que piensan y sienten respecto a la realidad de la implementación del programa las personas mapuche que participaron de esta investigación.

Si bien hemos constatado que los distintos marcos de sentido de los sistemas de conocimiento propios de cada cultura hacen difícil la comprensión de lo que realmente piensan y sienten las personas de una cultura distinta a la propia aún cuando se hable el mismo idioma, por cuanto se opera con lógicas distintas, también podemos afirmar que el trabajo colaborativo y horizontal que se hace cargo en primer lugar de la existencia de estas distintas lógicas y que se basa en la confianza y el respeto mutuo, posibilita esta comprensión y, con ello, la construcción conjunta de caminos posibles para lograr los objetivos que se comparten.

VIII Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

El tema del desarrollo, que incluye la educación, se ha constituido en un vector de políticas y acciones programáticas y “eje organizador de la institucionalidad estatal en esta materia” (Fondo Indígena, 2007:53), focalizándose cada vez más, al menos en el

discurso, en lo que se ha llamado 'desarrollo con identidad' y reiterando en las planificaciones de los últimos años lo que la cultura mayor entiende por participación y rendición de cuentas; no obstante, los programas no habrían considerado suficientemente los aspectos culturales intangibles, así como el hecho que las lógicas que orientan el quehacer de las personas de los pueblos originarios y sus concepciones tradicionales son distintas a las nuestras, las de la cultura dominante.

Los resultados de este proyecto ratifican lo que ha mostrado ya la investigación disponible, incluyendo nuestros estudios previos, así como informes nacionales e internacionales: *la pertinencia* de la implementación del Programa Intercultural Bilingüe en Chile es considerada insuficiente por el pueblo mapuche, lo que va en desmedro de sus objetivos y, por tanto, de la equidad y calidad que busca mejorar.

Como ya expresáramos en el marco contextual de este estudio, el trabajo de co-construcción entre dos grupos que, utilizando un término propio de la economía social, pertenecen a un tipo especial de 'tercer sector' -independiente del Estado y del mercado- y provenientes de dos diferentes culturas, constituye una innovación en los modos de recoger evidencias situadas que puedan ser de utilidad para disminuir las brechas de implementación que constituyen "uno de los principales obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos por parte de las personas y las colectividades indígenas" (Stavenhagen, 2006).

El proceso de co-construcción que hemos desarrollado, al mismo tiempo que democratiza la recolección y el análisis de datos más allá del conocimiento experto y genera una participación sentida como tal por los actores, visibiliza el conocimiento y la agencia local, de modo que este conocimiento co-construido pueda ser reconocido como propio al ser considerado en la política pública. Como en esta co-construcción no participa el Estado directamente, la consideramos como una interfase original y pertinente, que podría ser replicada al diseñar políticas públicas de desarrollo cuyos beneficiarios sean personas de una cultura distinta a la dominante, por cuanto esta co-construcción entre personas con distintos bagajes culturales y que ocurre en una arena singular, configurada para este proceso en conjunto y en la cual no hay conocimientos superiores, implica necesariamente la comprensión de los sistemas de conocimiento y aprendizaje que poseen quienes pertenecen a una cultura distinta a la de quienes conducen el proceso, lo que conllevaría que los destinatarios pudieran reconocerse en la política pública que se hiciera cargo de los resultados de este proceso.

Por otra parte, la incorporación del sector de Lengua Indígena al currículo oficial, y con ello la inclusión en la escuela de un nuevo rol a desempeñar por la dupla pedagógica, constituye una oportunidad inédita para innovar en la forma en que la política pública ha enfrentado el tema de la implementación de la educación intercultural hasta ahora, por lo que el proceso desarrollado en una arena propia, que ha permitido rescatar y relevar la perspectiva que al respecto tienen docentes, apoderadas/os y educadores/as tradicionales mapuche sin filtros administrativos, políticos, institucionales o de cualquier otro tipo, debería constituir un aporte relevante a la evaluación que la política pública debe hacer sobre la pertinencia que la implementación de sus programas tiene para la población destinataria y a innovar en el diseño de las políticas de implementación, a objeto que la dupla pedagógica no se convierta en reflejo de cultura dominante-cultura subordinada y siga reproduciendo las condiciones de inequidad educativa en las que se desenvuelven los pueblos originarios sino, por el contrario, constituya el inicio de un

cambio estructural, terminando con la confusión que actualmente existiría entre proyecto intercultural y proyecto para indígenas.

Referencias

- Abramovich, Víctor (2006), "*Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*"- Revista de la CEPAL, N° 88 (LC/G.2289-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), abril
- Acuña, M. E. (2012) Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de Lengua Indígena. Santiago:Unicef/Mineduc
- Agurto Menares, A. (2004), Políticas públicas para los pueblos indígenas de Chile: los desafíos del desarrollo con identidad. Una mirada al Fondo de Desarrollo Indígena de CONADI. Facultad de Ciencias Sociales, U. de Chile 2004). Tesis para optar al Título de Antropólogo
- Anaya, James (2005), Los pueblos indígenas en el derecho internacional. Madrid: Trotta
- Angrosino (2012) *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata
- Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo
- Ansión J, Tubino, F y otros (2007): Educar en ciudadanía Intercultural. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Fondo Editorial PUCP.
- Appadurai, A. (2001). Globalization. Durham NC: Duke University Press.
- Bartolomé, M. A. (1997) Gente de costumbre, gente de razón. México, D.F., Siglo XXI Editores/Instituto Nacional Indigenista
- Benítez, M. (2011) Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales y urbanas de Antofagasta. Tesis postdoctoral. Santiago:UMCE
- Carihuentro, S. (2007). Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche. Tesis de grado, Magister en Educación con Mención en Curriculum y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional (2011). Foro Internacional sobre Economía Social y Solidaria, FIESS 2011. Ontario:University of Western.
- CEPAL (2007) *Panorama Social de América Latina*. Santiago:CEPAL
- CERD 2009 Informe de Recomendaciones a Chile del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. Disponible en www.politicaspublicas.net/...chile/380-cedr-recomendaciones-chile.html Accedido, 12-11-2011.
- Comaroff, J y Comaroff J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder: Westview Press.
- Cooch y Reichardt, (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa. Ediciones Morata. Quinta edición (reimpresión)
- Díaz T. (2012) Saber pedagógico y formación inicial docente en contextos de educación intercultural. Estudio desde la perspectiva de la experiencia de los profesores.. Proyecto Fondecyt 11090345
- DIPRES (2013) Informe final Programa Aplicación Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe CONADI-Ministerio de Desarrollo Social y Programa Educación Intercultural Bilingüe -MINEDUC-Subsecretaría de Educación. Santiago:DIPRES.
- Emmerson, B. (2013) Declaración del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la promoción y la protección de los derechos humanos y libertades fundamentales en la lucha contra el terrorismo. 30 de julio de 2013. Disponible en www.observatorio.cl/node/9632

- FAO-CONADI (2011) Informe FAO-CONADI-Programa Orígenes. Santiago: FAO-CONADI
- Fernández, F. (2003). Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en La primera Región. Tesis de grado de Licenciado en Antropología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- Figueroa, V. (2009) Desarrollo Indígena y Políticas Públicas. *Docencia* N° 37:11-18.
- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa, Madrid, Morata
- Fondo Indígena (2007) Tendencias de la institucionalidad estatal y las políticas públicas respecto al desarrollo indígena en América Latina y el Caribe. La Paz:Fondo Indígena.
- García, M. E. (2008). Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Garretón, M.A.; Cruz, M.A. y Espinoza, F. (2010) Ciencias Políticas y Políticas Públicas en Chile: qué, cómo y porqué se investiga en el Estado. *Sociologías*. Año 12 N° 24:76-119.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata
- Gobierno de Chile (2008) *Reconocer: Pacto Social por la Multiculturalidad*. Mideplan. Disponible en <http://www.mideplan.cl/cgi-bin/btca/WXIS?IsisScript=../xis/plus.xis&mf=008462&base=Bibli>
- Gobierno de Chile-PNUD (2008) Proyecto Apoyo al desarrollo de la política indígena en Chile Octubre 2008 – Diciembre 2009. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PRODOC. Disponible en: <http://www.pnud.cl/acercade/docs-legal/PRODOC%20Trabajo%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20Final.pdf>
- Goetz y Le Compte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata S.A
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona:Paidós
- Hevia, R. (2005). Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad. En *Diversidad Cultural. El valor de la Diferencia*. Negrón, B. y Nett, M 99- 112. Santiago: LOM.
- Hobart, M. (1993). The growth of ignorance. En Hobart Mark (ed.) *An anthropological of development*. London: Rotledge:1-30.
- Ibáñez, N. (2000). El lenguaje en el niño. Una nueva mirada. *Estudios Pedagógicos* Vol. XXVI:51-67.
- _____ (2000^a). El lenguaje como construcción del mundo en el niño. *Revista de Tecnología Educativa* Vol.XIV (3):407-432.
- _____ (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol XII (2): 71-84.
- _____ (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales”. *Estudios Pedagógicos* N° 30:61-74.
- _____ (2006) La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa. En *Investigaciones en Educación*. Vol VI (2): 73-86.
- _____ (2010) La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. En *Educación Superior y Sociedad*. UNESCO Año 15 N° 2:83-110.
- _____ (2010^a) El contexto interaccional y la diversidad en educación. *Estudios Pedagógicos*: Vol XXXVI N°1:275-286.

_____ (2010b) La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. En *Educación Superior y Sociedad*. UNESCO Año 15 N° 2:83-110.

_____ (2015) La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos* (en prensa)

-Ibáñez, N. y Maturana H. (2002) El surgimiento del lenguaje en el niño. Informe Final Investigación Proyecto Fondecyt N°100078. Santiago.

_____ (2005) El surgimiento del lenguaje en el niño: Estudio comparativo en dos culturas. Informe final de investigación. Proyecto FONDECYT N°1040496. Santiago.

Ibáñez et al (2009) Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de educación parvularia y básica. En: *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación:55-97*. Santiago:Mineduc

-Ibáñez, N. Druker, S. y Rodríguez, MS. (2009) Informe Final proyecto FONIDE N° 55 "Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche. Estudio comparativo con escuelas de la región Metropolitana"

-Ibáñez, N.; Díaz, T; Druker, S y Rodríguez M.S. (2012) La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*. Vol 19 N°59:215-240

-Ibáñez, N.; Druker, S.; Morales, R. y Rodríguez, M.S. (2013) Informe Avance Proyecto Fondecyt 1111030. UMCE/Fondecyt.

-Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata

-Leyton, M.; Mancilla, P.; Navarrete, V.; Painean, P. (2005). Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX Región. Tesis de grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.

-Lobos, J. y Águila, M. (2004). La educación como construcción social y la educación intercultural bilingüe, revisión crítica de una propuesta; enfocada en los casos de Trapa-Trapa y Puerto Choque. Tesis de grado de Licenciado en Antropología. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.

-Long, N., (1996). Globalización y localización, nuevos retos para la investigación rural. En S. Lara y M. Chauvet, *La inserción de la agricultura mexicana en la economía rural*. Mexico. (1 ed. Pp 37- 74)

_____ . (1988).En búsqueda de un espacio para el cambio: una perspectiva sobre la sociología del desarrollo. En *tiempos de Ciencia*. Revista de difusión científica Universidad Guadalajara. 11 – 10

-Long, N., y Arce, A. (1992) The dynamics of knowledge. En *Battlefields of Knowledge*. Edited by Norman Long and Ann Long, London and New York: Chapter 9.

-Menchú, R. 2000 *La interculturalidad como utopía*. Centro de documentación mapuche Disponible en <http://200.10.23.169/educacion.htm>

- MIDEPLAN (2010) Informe Final de Evaluación del Programa de Desarrollo Indígena Mideplan-BID-Orígenes Fase II, 2010

-Mineduc (2000).Desafíos y Fundamentos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=28&id_seccion=662&id_contenido=470

-Mineduc (2009^a) Decreto 280 del 22 de septiembre de 2009

Mineduc (2009) Marco Curricular Lengua Indígena 1° a 6° Básico. En: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica y media. Actualización 2009:121-143*

-Mineduc (2011) Estudio sobre la implementación del Programa Intercultural Bilingüe. PEIB-Orígenes. Santiago

- Mineduc (2011) Estudio sobre la implementación del Programa Intercultural Bilingüe. PEIB-Orígenes. Santiago:Mineduc.
- Mineduc- UNICEF (2012) Educación para preservar nuestra diversidad cultural. Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile. Santiago:Unicef-Mineduc
- Monasterios, C. y Srnc, C. (2010) La co-construcción de políticas públicas innovadoras en torno a la economía social. Documento 71. Diciembre 2009. Centro de Estudios de Sociología del Trabajo. Buenos Aires:UBA.
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural y reestructurista. Cuadernos interculturales 2(3), 25-32.
- Observatorio Ciudadano (2013) Informe de la sociedad civil y pueblos originarios de Chile al Comité para la eliminación de la discriminación racial de Naciones Unidas con motivo del examen de los informes periódicos 19° al 21° del Estado de Chile. Disponible en:
http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/CHL/INT_CERD_NGO_CHL_14779_S.pdf
- OCDE (2004). Informe de la Educación en Chile. Santiago. MINEDUC/OCDE.
- Organizaciones territoriales mapuche (2006) "Propuestas de Organizaciones Territoriales Mapuche al estado de Chile" Disponible en:
http://www.azkintuwe.org/propuesta_mapuche2007.pdf
- OIT (1989) Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales, 1989. Disponible en:
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>
- ONU (1992). Convenio Constitutivo del fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe. Madrid.
<http://www.sispain.org/english/foreing/cumbres/seis.html>
- PNUD -Gobierno de Chile (2008) Proyecto Apoyo al Desarrollo de la Política Indígena en Chile 2008-2009. Santiago:Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- Gobierno de Chile.-PNUD (2009) *Informe de Desarrollo Humano Chile 2009*. Disponible en
<http://www.pnud.cl/>
- PNUD (2013) Primera encuesta de relaciones interculturales, 2012. Santiago:PNUD
- PNUD (2013) La Interculturalidad en las prácticas sociales. Santiago:PNUD.
- Prada, F. (2003). *Conocimientos Locales y Diversificación curricular*. Boletín Informativo PROEIB Andes N°61 Octubre- Diciembre 2003.
- Quarles, P. (1993) Knowledge and ignorance in the practices of development policy. En Hobart Mark (ed) *An anthropological critique of development. The growth of ignorance*. London, Rotledge:135–160
- Quilaqueo, D. (2007). Diversidad étnico – cultural y educación intercultural cimentada en la interacción de saberes. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. U. Central, Escuela Educación Diferencial, Noviembre 2007, vol.1 n° 1: 37–46.
- Quintrileo, C., Yañez, C y Valenzuela, C. (2013) Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. *LOGOS*, 23(1):45-61
- Riedeman, A (2008) La Educación Intercultural Bilingüe en Chile:¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?. *INDIANA* N°25, 169-193
- Rother, Tanja. (2005). Conflicto Intercultural y Educación en Chile:Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales* N° 9: 71-84.
- Sen, A. (2007). *Primero la gente : una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona : Deusto.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires. Planeta

- Schmelkes, Silvia. (2006) La interculturalidad en la educación Básica. En *El currículo al debate*. :120-127 Santiago:UNESCO
- Serrano, C y Rojas, C. (2003) *El desarrollo desde la perspectiva del pueblo mapuche*. Serie de Estudios Socio/Económicos N°19. Santiago:Centro de Estudios Económicos para Latinoamérica.
- Stavenhagen, Rodolfo (2006) "Intervención oral del Sr. Rodolfo Stavenhagen, Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas". Foro permanente para las cuestiones indígenas, Nueva York, 22 de mayo [en línea]
<http://www.unhchr.ch/hurricane/hurricane.nsf/view01/9D82A182BE24A265C1257178004373C6?opendocument>
- UNESCO (2011). Declaración UNESCO Diversidad Cultural.
- Vaillancourt, Y. (2011) La economía social en la co-producción y la co-construcción de las políticas públicas. *Revista del Centro de estudios de Sociología del Trabajo* . N°3. Disponible en
<http://web.econ.uba.ar/WAppFCE01/SendImageJPA01?Function=getFilexPOID&filePOID=3868>
- Vuotto, M. (Coord.) (2011) La co-construcción de políticas públicas en el campo de la economía social. Buenos Aires:Prometeo
- Zuñiga , M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo