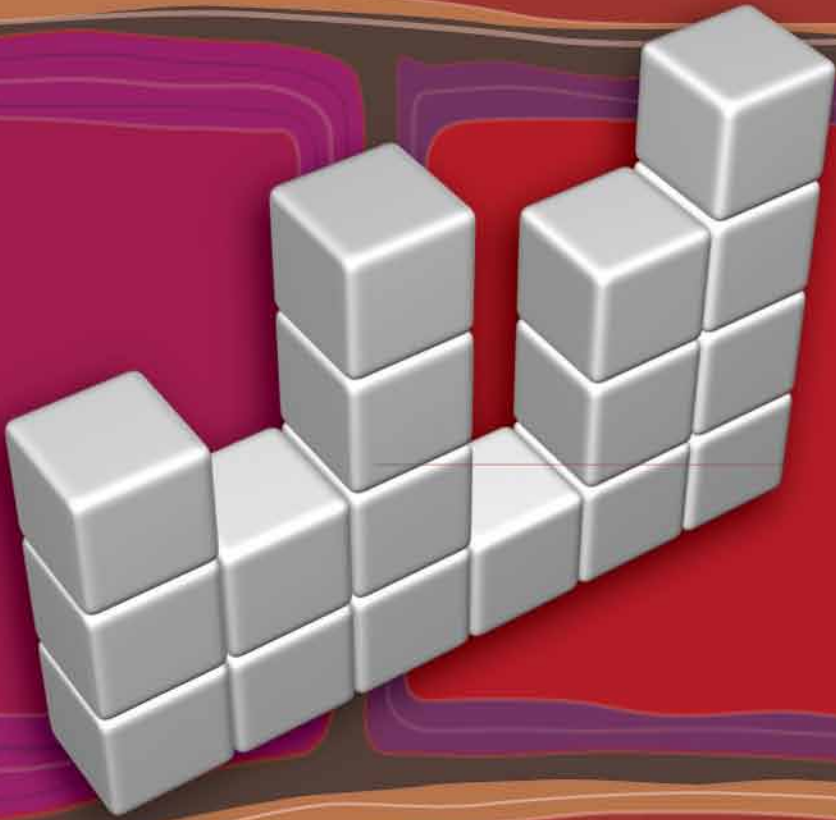


PEIB-ORÍGENES

Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe



PROGRAMA DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE



PEIB-ORÍGENES

**Estudio sobre la implementación de la
Educación Intercultural Bilingüe**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2011



RESPONSABLE DEL PROYECTO

Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)
Ministerio de Educación

RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)
Universidad de Chile

COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Marcela Pardo
Juan Pablo Valenzuela

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Liliana Morawietz (Coordinadora Ejecutiva)

Felipe Acuña
Diego Fuenzalida
Daniela Molina
Paz Neira
Consuelo Quinteros
Alejandro Sevilla
Gabriela Toledo

LÍNEA SEGUIMIENTO Y ESTUDIOS PEIB

Rodrigo Carvajal Aceituno
Elsa González Caniulef

EDICIÓN

Rodrigo Carvajal Aceituno
Beatriz González Fulle

DISEÑO

Armando Escoffier del Solar

PEIB-ORÍGENES

ESTUDIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Programa Educación Intercultural Bilingüe

Registro de Propiedad Intelectual N° xxxx

Ministerio de Educación, República de Chile

Alameda 1371, Santiago

www.mineduc.cl / www.peib.cl

Primera Edición, septiembre de 2011

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	Pág. 3
CAPÍTULO I	Pág. 5
ANTECEDENTES:	
1.PRESENTACIÓN DEL PEIB-ORÍGENES	Pág. 5
2.MARCO CONCEPTUAL	Pág. 13
3.CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA EL ESTUDIO DEL CIAE	Pág. 19
CAPÍTULO II	Pág. 22
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEIB-ORÍGENES EN ESTABLECIMIENTOS FOCALIZADOS:	
1.COMPONENTE CUALITATIVO: ESTUDIOS DE CASO EN TERRENO	Pág. 23
1.1. Contextualización curricular	
1.2. Empleo del bilingüismo	
1.3. Participación de las comunidades	
1.4. Logros obtenidos en las escuelas como resultado de la implementación del PEIB-ORÍGENES	
1.5. Aspectos relevantes en la implementación de la EIB	
1.6. Aspectos a mejorar en la implementación de la EIB	
2. COMPONENTE CUANTITATIVO:	Pág. 57
2.1. Análisis de datos secundarios	
2.1.1. Potenciales efectos asociados a la participación en el PEIB-ORÍGENES	
2.1.2. Descripción general de los establecimientos participantes en la Fase I del PEIB-ORÍGENES	
2.2. Análisis de datos primarios	
2.2.1. Índice de Progreso de Establecimientos PEIB-ORÍGENES	
2.2.2. Principales resultados potenciales del PEIB	
2.2.3. Elaboración de un Índice Preliminar de Educación Intercultural	
2.2.4. Correlación entre índices: Interculturalidad y Resultados educativos	
CAPÍTULO III:	Pág. 95
HALLAZGOS	
CAPÍTULO IV:	Pág. 104
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	

PRESENTACIÓN

Durante el año 2008, al interior del equipo de profesionales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), se acordó realizar un estudio con el propósito de identificar, describir y analizar los aspectos relevantes, facilitadores y obstaculizadores que juegan un rol clave en el proceso de intervención de la estrategia educativa que contemplaba el Programa. El interés fundamental era recabar evidencia directa proveniente de los establecimientos focalizados con recursos del Programa Orígenes en las regiones de Arica-Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Bío-Bío, Araucanía, Los Lagos y Los Ríos¹.

Los establecimientos que habían sido intervenidos con la estrategia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) durante el año 2007 se encontraban en periodo de culminación de la Primera Fase de ejecución. A partir de esa fecha, el Programa enfrentaba un nuevo desafío con el aumento de la cobertura de establecimientos focalizados. Es decir, a partir de ese momento entraba en vigencia la Segunda Fase del préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo para el establecimiento de una política de educación que incluyera la pertinencia cultural en zonas de alta concentración de pueblos indígenas. Por lo anterior, el momento emergía como propicio para recabar información en la escuelas respecto a cómo se habían llevado a cabo en la práctica las líneas de acción del PEIB.

De manera específica, era relevante tener evidencia sobre cómo los establecimientos estaban implementando esta política educativa, cuáles eran los nudos críticos y de qué modo estaban surgiendo avances respecto del objetivo principal del Programa, cuyo foco era “Mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos”. La información que disponíamos respecto a estos temas arrojaba que las escuelas realizaban diversos esfuerzos por conciliar esta innovación educativa con las exigencias educativas del currículum nacional. Asimismo, los establecimientos parecían encontrar dificultades al momento de enfrentar aspectos de índole administrativa, que eran del todo necesarios tratándose de un traspaso de recursos en forma directa, entre otros. Por otra parte, el propio Programa se veía forzado a sensibilizar, difundir y buscar canales propicios por donde hacer viable y expedita esta interlocución con los depositarios de la política, es decir: los sostenedores y escuelas, y las comunidades indígenas involucradas.

Considerando lo señalado, se estableció un Convenio de Colaboración con el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) a quienes se encargó realizar un “Estudio sobre el progreso en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Orígenes en los establecimientos de continuidad focalizados por el Programa”. El carácter exploratorio de esta investigación estaba enfocado a: i) aportar información actualizada sobre la intervención educativa que estaba realizando el Programa; ii) aportar

1 Por limitaciones de recursos, no se incluyó en el estudio de casos la comuna de Rapa-Nui.

reflexiones críticas de especialistas en Educación, que contribuyeran a mejorar la política de educación dirigida a los niños y niñas indígenas.

Durante la Primera Fase, el Programa incluía en su cobertura a las regiones descritas, contemplando 162 establecimientos. A partir de la Segunda Fase 78 de estos establecimientos continuaron trabajando con el Programa, los que para efectos del estudio denominamos “establecimientos de Continuidad”. Las tres grandes líneas o ejes prioritarios que constituían el modelo de intervención del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, durante ambas Fases, fueron los siguientes ejes: Contextualización Curricular, Participación Comunitaria y Enseñanza de las Lenguas Indígenas. Estos antecedentes constituyeron la realidad empírica que orientó la investigación encargada al equipo de especialistas del CIAE quienes, una vez entregado los resultados del estudio, nos han brindado la posibilidad de reflexionar sobre nuestro quehacer y los modos de implementación del trabajo que desarrollamos en los establecimientos.

Nos complace señalar que las grandes contribuciones que emergieron producto de la realización de este estudio nos ha permitido contar con una base teórica y empírica desde donde plantear los futuros desafíos de política de educación intercultural necesaria en este país.

Alicia Salinas A.

Coordinadora Nacional

Programa de Educación Intercultural Bilingüe

Capítulo I: ANTECEDENTES

En este capítulo se dará cuenta de las iniciativas políticas y pedagógicas que permiten la creación de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe² perteneciente a la División de Educación General del MINEDUC de Chile³. Asimismo, se presenta una síntesis de los principales postulados teóricos que justifican la necesidad de una educación intercultural, desde la investigación de autores nacionales y extranjeros. Un tercer elemento, corresponde al contexto y a la necesidad de realizar un estudio que permita conocer el estado del arte del PEIB, a 9 años de su implementación.

1. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, MINEDUC – PROGRAMA ORÍGENES⁴

Formación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe Período 1995 -2001

Después de la promulgación de la Ley Indígena⁵ y sus consecuentes políticas de desarrollo con identidad que la debían operacionalizar, se creó en el MINEDUC, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe; en específico, la ley señala en su artículo 28 que la Corporación nacional de Desarrollo Indígena⁶ en coordinación con el MINEDUC, “promo-

2 Desde ahora, PEIB

3 Desde ahora, MINEDUC

4 La información que se entrega en esta sección del Cap. I Antecedentes, corresponde al Anexo entregado en el Estudio del CIAE, y fue elaborado en base a documentos oficiales de los diversos organismos involucrados en el Programa, que son: el Banco Interamericano de Desarrollo, CONADI, Programa Orígenes y MINEDUC, además de la DIPRES en su calidad de entidad fiscalizadora del gasto público.

5 Ley Indígena n° 19.253 de 1993

6 Desde ahora, CONADI

verá planes y programas de fomento de las culturas indígenas” y el artº 32 indica que “La Corporación [CONADI], en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global,” tarea que será posible cumplir en el contexto de la reforma educacional que se estaba iniciando en todo el país. Es así porque los decretos que acompañan la implementación de la reforma permiten adecuar Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios e introducir la enseñanza intercultural en las escuelas con alta concentración de matrícula perteneciente a los pueblos originarios.

Con estas disposiciones, en 1995 se crea un componente del Programa de Educación Básica Rural al que correspondería implementar el convenio de cooperación suscrito en 1996 entre CONADI y MINEDUC, y en el marco del cual se acordó desarrollar proyectos pilotos en educación intercultural bilingüe en escuelas y liceos con población indígena⁷.

En 1998, nueve comunas del país con apoyo de universidades regionales, desarrollaron un plan piloto para los primeros años de formación de niños y niñas. En el siguiente cuadro se presenta las comunas con sus instituciones de apoyo y los años en que participaron:

Cuadro I

REGIÓN	INSTITUCIÓN	AÑO INICIO	COMUNAS	AÑO TÉRMINO
I	Universidad de Tarapacá	1996	General Lagos	1999
II	U. Antofagasta / U. Católica del Norte	1997 /1998	San Pedro de Atacama Ollague, Caspana, Chiu-Chiu	1999/1999
VIII	Municipalidad de Tirúa	1996 (wus) / 1998 (IEI)	Tirúa	1999
IX	U. Católica de Temuco	1996	Lumaco	1999
X	U. Austral de Chile	1996	Panguipulli / Futrono	1998
XII	U. de Magallanes	1998	Puerto Natales / Puerto Edén	1999
RM	M. de Huechuraba	1998	Huechuraba 1	999

MINEDUC.

La Educación Intercultural Bilingüe⁸ continuó girando en torno a experiencias piloto centradas en el diseño curricular y en la formación docentes, hasta el año 2000, en que se institucionaliza como programa independiente y se comienza a “construir una política de

7 Hasta ese año, las iniciativas en torno de la educación intercultural se habían concentrado en aquellas universidades que desarrollaron carreras en la materia y en ONG's.

8 Desde ahora, EIB

focalización y expansión paulatina a establecimientos con características similares a las participantes de los pilotos” (www.MINEDUC.cl).

En ese momento, las líneas centrales de la política de EIB quedaron definidas en torno a:

- La incorporación de textos bilingües que aborden la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico.
- La distribución de software de las culturas y lenguas indígenas del país en escuelas y liceos focalizados por el MINEDUC.
- La formación de maestros bilingües mapuche y aymara.
- La creación de sistemas de inmersión de lengua Rapa Nui en la Isla de Pascua.
- La contextualización de programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.
- El desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela
- La generación de modelos de uso de Nuevas Tecnologías en escuelas con población indígena (Televisión e Informática Educativa)⁹.

Posteriormente, durante el 2001, se organizan las líneas de acción en dos grandes focos que recogían la experiencia adquirida, y quedaron de la siguiente manera:

1. Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo: El MINEDUC apoyó la formación de profesores interculturales y bilingües y la inserción de profesores EIB en escuelas pertenecientes a comunas con población indígena. Y con los docentes en ejercicio, se organizaron talleres de reflexión y capacitación y talleres de formación de líderes indígenas vinculados a las actividades pedagógicas.

2. Generación de Propuestas curriculares: El PEIB apoyó iniciativas que “adecuasen, contextualizaran, complementaran y elaboraran sus planes y programas de estudios a través de la selección de contenidos culturales y lingüísticos y de la cosmovisión de los pueblos indígenas del país”. Además, se buscó realizar convenios de gestión con municipalidades para asegurar la implementación de las propuestas.

Las comunas prioritarias del PEIB eran, en ese año, las siguientes:

Cuadro II:

REGIÓN	COMUNAS
I	Arica, General Lagos, Camarones, Área de Desarrollo Indígena Jiwasa Oraje
II	Ollagüe, Área de Desarrollo Indígena Atacama la Grande
V	Isla de Pascua, Santa María
VIII	Área de Desarrollo Indígena Alto Bío Bío, Área de Desarrollo Indígena Lleu-Lleu
IX	Lumaco, Purén, Padre las Casas, Área de Desarrollo Indígena Lago Budi, Curarrehue, Teodoro

9 www.peib.cl, visitado el 4/5/09.

	Smith, Nueva Imperial, Carahue, Galvarino, Lautaro, Lonquimay, Ercilla
X	Panguipulli, Futrono, Chiloé, Lanco, Mariquina
XII	Punta Arenas, Puerto Williams, Puerto Natales
R.M	Pudahuel, Cerro Navia, La Pintana, Huechuraba

Programa Orígenes en el contexto de las políticas indígenas desde el año 1990

El Programa Orígenes es parte de las políticas indígenas impulsadas por los gobiernos de la Concertación, cuya orientación es crear una política integradora de la ciudadanía, que comienza a materializarse con el Acuerdo de Nueva Imperial y la creación de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) constituida a partir del Acuerdo. Otro hito importante lo marcó el V° centenario de la llegada de los españoles a América, ya permitió visualizar la situación indígena en América Latina, movilizándolo a grupos muy heterogéneos en pro de las definiciones de políticas para los pueblos originarios del continente.

Durante estos años, la tendencia ha sido la transversalización de los asuntos indígenas en el conjunto de la oferta estatal. En la gestión de los asuntos indígenas se distinguen dos procesos paralelos; el primero corresponde a la implementación de políticas y programas de desarrollo; el segundo, a las cuestiones relativas al reconocimiento de las identidades étnicas.

Respecto de los programas de desarrollo, las principales iniciativas se concentran en la creación e implementación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y en el Programa Orígenes. De la primera depende, fundamentalmente, el Fondo de Tierras y Aguas Indígenas, en torno del cual se articulan las compras y ampliaciones de tierras a comunidades. En cuanto a Orígenes, se trata de un programa que asume las políticas de Desarrollo con identidad étnica impulsadas en los últimos años por organismos internacionales, y se focaliza en el desarrollo de comunidades indígenas rurales. Su diseño se funda en los Diálogos Ciudadanos generados durante el gobierno de Frei Ruiz-Tagle como respuesta a la radicalización del movimiento, lo que comienza a ocurrir a partir del año 1997.

En materias educativas, se destaca el programa de becas indígenas (que depende de JUNAEB, entidad que además administra los hogares indígenas) y la implementación de la EIB por parte de MINEDUC.

En el año 2000, el gobierno de Chile y el BID suscriben un convenio de colaboración (CH-164), que da inicio al **Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, Orígenes**, cuya finalidad es desarrollar uno de los ejes de la Ley Indígena 19.253: “respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines...”¹⁰ El programa

10 Programa Orígenes, en www.origenes.cl.

focaliza sus esfuerzos en entregar servicios de salud y educación a los habitantes de comunidades rurales con población Aymara, Atacameña y Mapuche de las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Arica y Parinacota, Bío-Bío, Araucanía, Los Lagos y Los Ríos.

Se contempló un presupuesto de 133 millones de dólares a ejecutarse entre los años 2001 y 2010 en dos fases sucesivas¹¹. Dado que son muchas las instituciones comprometidas (INDAF, CONAF, CONADI, MINSAL, MINEDUC) es precisa una coordinación que funcione como secretaría ejecutiva. Durante la primera fase, esta función le correspondió a MIDEPLAN, y actualmente recae en CONADI.

La implementación se concreta a través de un Plan de Desarrollo Integral que contempla la ejecución de proyectos en las áreas de: Fortalecimiento Organizacional; Desarrollo Productivo; Educación, Arte y Cultura; y Salud Intercultural¹². Para ser parte del Plan, las comunidades seleccionadas debían cumplir con tres criterios: ser parte de un Área de Desarrollo Indígena¹³, haber sido beneficiadas por el Fondo de Tierras y Aguas de CONADI¹⁴ y pertenecer a sectores de alta concentración indígena y en situación de pobreza¹⁵. Complementariamente, los Ministerios de Salud y Educación ejecutarían programas en las mismas comunas.

En educación, el esfuerzo se concentra en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas focalizadas (municipales y particular subvencionadas¹⁶) bajo la siguiente indicación, que corresponde al reglamento operativo que enmarca la ejecución de la Fase I de Orígenes:

Trabajar en el marco de la reforma educativa que se desarrolla en el país sobre la base de una noción de programa territorial, bajo un enfoque sistémico. Específicamente, esta intervención pedagógica permitirá avanzar en la temática curricular referida a la educación intercultural bilingüe, incorporando un proceso de formación integrado y de calidad, lo cual permitirá a los estudiantes progresar en sus aprendizajes y al mismo tiempo, fortalecer su cultura originaria y su contexto cultural.

11 En la primera fase, los aportes del Banco fueron de 34 millones de dólares y los del Gobierno local, 23 millones. Para la segunda fase, el Banco aporta 45 millones, mientras que el aporte local es de 30 millones. BID, Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas. Propuesta de Préstamo, Octubre 2004, documento disponible en sitio web del Banco, <http://www.iadb.org>.

12 Las comunidades no pueden optar por realizar proyectos en sólo una de estas áreas.

13 Las áreas de desarrollo indígena (ADIs) corresponden a espacios territoriales identificados en la Ley 19.253 y en los que “los organismos de la administración del Estado focalizarán su acción en beneficio del desarrollo armónico de los indígenas y sus comunidades”. En su establecimiento concurren criterios de ancestralidad, poblacionales, de existencia de tierras de comunidades o individuos indígenas, ecológicos y de dependencia de recursos naturales. En la actualidad son 9: Arica y Parinacota (aymara), Jiwasa Oraje (aymara y quechua), Atacama La Grande (atacameña), Alto Bío Bío (mapuche-pehuenche), Puel Nahuelbuta (mapuche), Lago Lleu-Lleu (mapuche), Lago Budi (mapuche), Cabo de Hornos (yagan) y Te Pito O Te Henua (rapa-nui).

14 Esto es, haber accedido a compra de tierras.

15 Memoria Primera Fase Programa Orígenes, Orígenes-MIDEPLAN 2006.

16 PEIB-MINEDUC 2004.

Se prevee financiar las siguientes acciones:

- fortalecimiento institucional del PEIB del MINEDUC y del Área de Cultura y Educación de la CONADI;
- socialización y difusión de la EIB;
- desarrollo y seguimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientado a la EIB en forma participativa;
- desarrollo curricular;
- desarrollo profesional docente, para lo cual se ofrecerán cursos de capacitación, pasantías, seminarios y otros eventos;
- recursos de aprendizaje;
- investigaciones aplicadas, de acción y de base vinculada a lo pedagógico y al seguimiento de las actividades del PEIB;
- sistema de evaluación de los aprendizajes;
- fomento al desarrollo de iniciativas locales; (x) nuevas tecnologías de comunicación e información; y
- educación de jóvenes y adultos en el marco de una educación intercultural¹⁷.

Durante esta primera fase, y como se verá en el desarrollo del presente estudio, el PEIB, tuvo como objetivo “Diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación, en 162 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas aymara, atacameño y mapuche”¹⁸. Respecto de los lineamientos educativos, cada año la Coordinación Nacional establece orientaciones curriculares que se traducen en programas operativos diseñados a nivel del DEPROV.

En cuanto a los resultados de la implementación del PEIB en su primera fase, el sitio web de Orígenes los resume de la siguiente manera:

“En el ámbito educacional, se superó la meta inicial de participación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El 70% de 150 escuelas focalizadas debían participar y finalmente lo hicieron 160 escuelas. Novecientos (900) docentes fueron capacitados en EIB, se atendió a 6.682 escolares y se incorporaron “asesores culturales” a todas las escuelas. Ellos son ancianos y dirigentes de la comunidad que ayudan a incorporar conocimientos de la cultura originaria a las prácticas educativas. Su participación en las escuelas ha sido uno de los aspectos más reconocidos por las familias que manifiestan cambios importantes de valoración de su propia cultura y aumento de autoestima en los niños y niñas.

En las escuelas se adecuaron los currículos escolares a las particularidades culturales y lingüísticas de cada pueblo focalizado, publicándose textos escolares, pertinentes, de 1^a

17 ANEXO A, Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas (Primera Fase), 1311 OC/CH.

18 MINEDUC s/f: Estudio de Línea de Base 162 escuelas focalizadas en I Fase Orígenes.

a 4ª de enseñanza básica. Además, se crearon bibliotecas, hubo habilitación e implementación de tecnologías de la información y de las comunicaciones, entrega de computadores, equipos audiovisuales, núcleos de Internet, edición de videos y software, televisión satelital y adquisición de programas televisivos con contenido cultural.”

A cuatro años de finalizada la Fase I, son tres los aspectos que merecen ser destacados en la implementación del PEIB-Orígenes. En primer lugar, destaca la vaguedad de su objetivo, no hay ningún lineamiento respecto de la interculturalidad o el bilingüismo del Programa. En segundo lugar, la ausencia de un modelo de EIB sistematizado que se ofreciera como referente a las escuelas focalizadas u otras que quisieran adoptar el Programa. Por último, resulta relevante señalar la ausencia de estudios o evaluaciones que sistematicen la experiencia o indiquen analíticamente sus resultados.

En la Fase II de Orígenes se integran mil comunidades indígenas, con lo que se abarca la totalidad de las comunidades indígenas en las regiones antes señaladas¹⁹. En esta nueva etapa, el objetivo central es “contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de comunidades del área rural de los pueblos aymara, atacameño, quechua y mapuche”²⁰ y como objetivo específico se espera “promover el desarrollo con identidad de comunidades rurales indígenas en 5 regiones del país, fortaleciendo sus capacidades y generando mayores oportunidades en su entorno público”²¹.

El Reglamento operativo señala que el sector de educación durante la II Fase del Programa,

“Tendrá como propósito general el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país, y el fortalecimiento de la identidad étnica de los pueblos indígenas por lo que se implementarán estrategias educativas y universales tendientes a promover el diálogo intercultural entre los distintos pueblos reconocidos por la ley indígena 19.253.”

Y, para cumplir con estos propósitos, se ejecutarán las siguientes actividades:

- Implementación en las escuelas del currículo de PEIB correspondiente a los niveles NB1 y NB2.
- Continuación y ampliación del trabajo en las escuelas de la I Fase, elaborando e implementando el currículum de PEIB en los niveles NB3 a NB6 y cuando corresponda en estrategias de transición a liceos.
- Desarrollo e implementación de planes y programas de enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas y comunidades participantes de ambas fases del Programa.

19 Tarapacá, Antofagasta, Arica y Parinacota, Bío-Bío, Araucanía, Los Lagos y Los Ríos.

20 Reglamento Operativo, IIª Fase Programa Orígenes.

21 De acuerdo al Reglamento Operativo, por desarrollo con identidad “se entienden los esfuerzos realizados para mejorar condiciones de vida de las comunidades indígenas, que parten del respeto y consideración de sus culturas originarias y que cuentan con amplios espacios de participación y diálogo de saberes horizontal entre los pueblos originarios y los servicios públicos.”

- Desarrollo de proyectos participativos de educación curricular intercultural en las escuelas, para el mejoramiento de sus PEIs.

•

Y se fortalecerán las siguientes áreas:

- Participación comunitaria:
 - ♦ Reflexión participativa del Proyecto Educativo de la escuela o liceo en el marco de las aspiraciones y demandas que hay sobre la Jornada Escolar Completa;
 - ♦ Elaboración de planes y programas propios para ser presentados oficialmente al MINEDUC (mayor puntaje o asignación a los vinculados a la lengua);
 - ♦ Participación del Educador Tradicional.
- Implementación curricular:
 - ♦ Asistencia Técnica para la implementación curricular, étnica y culturalmente pertinente de acuerdo a los estándares de calidad prescritos;
 - ♦ Uso y apropiación de nuevas tecnologías para la EIB;
 - ♦ Perfeccionamiento y desarrollo profesional docentes;
 - ♦ Producción de textos escolares NB4 a NB6.
- Enseñanza de las lenguas indígenas.
 - ♦ Implementación del subsector de lengua indígena aprobado por el Consejo Superior de Educación (CSE);
 - ♦ Creación de comisiones para la elaboración de planes y programas de estudio para cada una de las lenguas;
 - ♦ Producción de software de enseñanza de la lengua;
 - ♦ Producción de textos y material didáctico;
 - ♦ Perfeccionamiento en didáctica de la lengua para educadores tradicionales.”

A su vez, para la realización de estas acciones, se definieron tres ejes articuladores:

- Mejorar la calidad de la educación, mediante la contextualización de los Planes y Programas de estudio a las particularidades culturales de los pueblos indígenas.
- Fortalecer el bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico.
- Favorecer la participación de las comunidades en el proceso de formación de los niños y niñas que asisten a los establecimientos focalizados por el programa, fortaleciendo estrategias de vinculación con los docentes y directivos, para trabajar en conjunto incorporación del conocimiento indígena al currículo, gestión pedagógica, metodologías y evaluación²².

La segunda Fase se inició a principios de 2009 con un total de 266 establecimientos seleccionados, y en el momento en que se realiza el estudio que aquí presentamos, no fue

22 PEIB-MINEDUC 2008, Bases Fondo de Proyectos de Adecuación de Instrumentos de Gestión Curricular y Propuestas Innovadoras, PEIB - CONADI - BID - MINEDUC.

posible encontrar registros evaluativos ni una caracterización (o línea de base) de las escuelas focalizadas a partir del 2006²³.

2. MARCO CONCEPTUAL

“El problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades”

Ingrid Jung²⁴

Para la elaboración del marco conceptual, se revisaron los contenidos fundamentales que la literatura experta²⁵, tanto nacional como internacional, considera primordiales en la reflexión y discusión sobre temáticas de interculturalidad y bilingüismo en educación. La bibliografía revisada apunta a cuatro categorías:

1. **Enfoque conceptual**, referida a las principales dimensiones que constituyen la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).
2. **Experiencias internacionales**, referida a las principales dimensiones que experiencias extranjeras han podido identificar como significativas, describiendo sus objetivos y el nivel de logros que han obtenido.
3. **Experiencias nacionales**, referida a las críticas que se han elaborado en Chile sobre los programas de EIB, observando consensos y disensos en materia de objetivos, dise-

23 La bibliografía que se consultó para elaborar esta primera sección del Capítulo I Antecedentes es:

Banco Interamericano de Desarrollo

Programa Orígenes, Sitio web

s/f ANEXO A, Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas (Primera Fase), 1311 OC/CH.

2004 Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas. Propuesta de Préstamo, Octubre 2004. Documento disponible en sitio web <http://www.iadb.org>.

s/f Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, (CH-0164) Resumen Ejecutivo, en www.iadb.org.

DIPRES

2004 Síntesis Ejecutiva Programa Orígenes (2001-2003).

PEIB-MINEDUC

Sitio web

s/f Estudio de Línea de Base 162 escuelas focalizadas en I Fase.

2004 Estrategia de Intervención 2004.

s/f Base de Datos I Fase

/f Base de Datos II Fase

s/f Criterios elegibilidad II fase Programa Orígenes

2008 Bases Fondo de Proyectos de Adecuación de Instrumentos de Gestión Curricular y Propuestas Innovadoras, PEIB - CONADI - BID - MINEDUC

2006 Memoria Primera Fase Programa Orígenes, Orígenes-MIDEPLAN.

2007 Reglamento Operativo, IIª Fase Programa Orígenes.

Tiempo 2 Mil

2005 Evaluación de desempeño de la primera fase del programa Orígenes.

Ley indígena n° 19.253.

24 Doctora en lingüística de nacionalidad alemana. Citado en L. E. López, 1997, página 49.

25 Se han elaborado “Fichas de Revisión Bibliográfica” de 93 textos.

ño e implementación. Y,

4. **Evaluaciones** que se han realizado sobre el PEIB con el objeto de precisar los ajustes entre el diseño y su implementación.

La bibliografía revisada, permite entregar orientaciones sobre algunos aspectos que deben estar presentes al momento de elaborar un modelo de asesoría en EIB, no obstante, hay que precisar que, a la fecha, se trata de una elaboración en ciernes y sobre la cual queda mucho por construir. Es así que inferimos un gran desafío, cual es, el de seguir estudiando y sistematizando las experiencias.

¿Es posible una educación intercultural bilingüe?

Durante los últimos años esta pregunta ha adquirido una mayor relevancia socio-cultural, que según el filósofo Martín Hopenhayn (2002) se explica en el contexto de la creciente globalización y el multiculturalismo; es así que:

1. Se genera un descentramiento político-cultural, donde las prácticas ciudadanas no fluyen hacia un eje de lucha focal (la tradicional toma del poder) sino que se diseminan en una pluralidad de campos de acción.
2. Hay un boom de la diferencia y una fuerte promoción de la diversidad, permitiendo que campos de autoafirmación cultural o de identidad que antes eran propias de ámbitos privados, “hacia adentro”, ahora se tornen público, “hacia afuera” (género y sexualidad, etnia, cosmovisión, etc.)
3. Es posible observar el paso de lógicas de representación a lógicas de redes, donde las demandas dependen menos del sistema político que las procesa y más de los actos comunicativos que logran fluir por las redes múltiples de información.

Son muchos los autores que concuerdan con esta visión, en que la prevalencia de conceptos de identidad y subjetividad conlleva a la valoración de las diferencias como respuesta (reacción) a una economía que promueve la homogenización mundial. Esta situación es un desafío para la educación, ya que tradicionalmente la enseñanza escolar desarrollaba una identidad nacional que ocultaba las diferencias étnicas, especialmente en América Latina. Así, la interculturalidad ha sido uno de los caminos que este desafío educacional ha encontrado para resolver la tensión entre uniformidad global y heterogeneidad local.

Es interesante observar que en el mundo existen entre 5 y 6 mil lenguas que se encuentran repartidas en doscientos Estados-Nación, y que producto del actual contexto económico, político, social y cultural, se han podido observar estas diferencias²⁶.

Ahora bien, la UNESCO (2006) hace una distinción entre multiculturalismo e interculturalidad que es importante tener en cuenta:

- **El multiculturalismo** se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica.” (2006: 17)

26 Ref. E. Díaz-Couder (1998)

- **La interculturalidad** es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional. (Ídem)

El educador peruano Luis Enrique López señala que, según las regiones, hay diferencias significativas en el concepto de interculturalidad y en los programas que lo aplican, pero, para efectos de revisión bibliográfica, nos remitimos a la realidad latinoamericana que, según López (2006), responde a demandas político-reivindicativas y a programas estatales. Actualmente, 17 países de la Región implementan modelos de EIB con un rango variable de alcances: en algunos casos sigue primando una propuesta de transición temprana mientras que en otros se avanza hacia un modelo de mantención.

Durante el II Congreso Latinoamericano de EIB celebrado en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia (1996) se declaró la importancia de formular una propuesta que atienda la diversidad cultural, lingüística y étnica de cada nación y de Latinoamérica. La urgencia de esta situación fue recogida por el sociolingüista Eliseo Cañulef, quien señala que el bajo rendimiento de los niños indígenas corresponde “a la descontextualización del currículum en relación a la cultura local; al desarrollo de prácticas pedagógicas no adecuadas a los intereses, necesidades y motivaciones de aprendizajes de los niños; así como a la exclusión de las lenguas vernáculas.” (2002: 20)

En síntesis, la globalización y la multiculturalidad han permitido visibilizar las diferencias étnicas y culturales y distinguir las necesidades educativas de los pueblos indígenas.

Modelo de educación intercultural

No existe un modelo único de Educación Intercultural Bilingüe. Como se ha señalado, es una reflexión con pocos años de desarrollo y muchas diferencias según contextos socio-culturales y políticos, una reflexión que comienzan a generar teoría y práctica sobre el tipo de relaciones sociales que asumir los Estados-Nación y sus ciudadanos con los pueblos indígenas y las diferencias culturales que son parte de un mismo territorio. Comienza a emerger lo que Cañulef (1998) llama “diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas, [que] se opone a la posición integracionista y apuesta por la posibilidad de reforzar la autonomía cultural” (p. 269).

Si bien no hay consenso sobre los componentes que caracterizan un programa de EIB, se puede señalar que a partir de los 90, la literatura experta se ha dirigido fundamentalmente a dos aspectos:

- Legitimar la necesidad e importancia de la EIB (un objetivo más político), y,
- Describir los principales conceptos o dimensiones que ésta debiera incluir.

Siguiendo la reflexión de F. Fernández (2003; 2005) se puede afirmar que los princi-

pales ejes de la EIB se infieren de su nombre: pedagogía, interculturalidad y bilingüismo, incluyendo en cada uno de estos ejes dimensiones que deben estar presentes en la construcción de un modelo, entre los que destacamos a modo de ejemplo.

Cuadro III

EJE	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Intercultural	Leyes, normas y reglamentos	Refiere a la importancia que tiene para la EIB la dimensión de las leyes indígenas o las reformas educacionales. La EIB es parte de otras reformas del Estado, por tanto se vincula con la política pública y con el ámbito normativo-jurídico.
Pedagógico	Relación escuela-familia-comunidad	Es la dimensión más destacada en términos de relaciones que entabla la escuela con su entorno. Los textos son claros en señalar que la EIB, debe tener un rol activo en el fomento de la participación de la familia y la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El proceso educativo, se señala, debe estar acompañado por la familia.
Bilingüismo	Rescate de la diversidad lingüística	Corresponde a un objetivo más político, que defienden principalmente los organismos internacionales (OEI, OIT, UNESCO) sobre la necesidad de fomentar el desarrollo de las diversas lenguas del mundo. Esto, en lo que se ha normado como los Derechos Lingüísticos.

Las otras dimensiones sobre las que hay consenso, se refieren al eje intercultural, entendido como noción de diversidad cultural, (local y lo global), pertinencia, identidad, convivencia, equidad, principios y política; y el **eje bilingüismo**, como aprendizaje y enseñanza de dos o más lenguas, comunicación oral y escrita, y disponibilidad de recursos²⁷.

Si bien hay variadas experiencias a nivel internacional, especialmente en España, son más significativos para nuestro contexto, las publicaciones de la UNESCO²⁸ que identifican tres problemas fundamentales que debe resolver cualquier programa o política educativa orientada a la diversidad cultural, a saber: pertinencia, convivencia y pertenencia o inclusión, y que se describen de la siguiente manera:

- **Pertinencia:** apela a la relevancia cultural y significatividad de los aprendizajes que

27 La fuente para la elaboración de estas dimensiones fue: Abram, M. 2004; Acuña, M. E. 2005; Artunduaga, L. A. 1997; Cañulef, E. 1998; Chodi & Bahamondes 2000; Barnach-Calbó, E. 1997; Diaz-Couder, E. 1998; Fernández, F. 2003 y 2005; i Mimó, O. 1997; II Congreso Latinoamericano de EIB, 1997; Ipiña, E. 1997; López, L. E. 1997, López, L. E. & Kuper 1999; López, L. E. & Sichra 2007; Merino, J. 1998; MINEDUC – PEIB 2004; Muñoz, H. 1998; Quilaqueo, D. 2005 y 2006; Saavedra, A. 2005; Serrano, J. 1998; Sichra, I. 2002; UNESCO 2002, 2005 a, 2006 a, c, 2007 a, 2008; Coll & Martin 2006; Williamson 2004, 2008; Vásquez 2005; Vergara, J. & Gündermann, H. 2005; Vitón, M. J. 1998.

28 Se refiere al texto coordinado por Ricardo Hevia (2005) denominado *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, y al coordinado por Carolina Hirmas (2008) denominado *Educación y diversidad cultural, lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*.

tienen lugar en la escuela. La escuela intercultural es una escuela abierta a todos los estudiantes de un país en la medida que aborda temas de identidad, reconociendo en todos sus educandos distintas y valiosas experiencias, saberes o visiones de mundo que pueden contribuir al aprendizaje personal y del grupo.

- **Convivencia:** se pregunta por la formación de actitudes, valores y comportamientos, ya sea de rechazo o aceptación, de colaboración o exclusión, de intolerancia o respeto a la legitimidad del otro, y que implicará el desarrollo de escuelas autoritarias, formalmente democráticas o pluralistas. Una escuela pluralista, debe ser para todos, tanto para el discriminado como para el que discrimina.
- **Pertenencia o inclusión**²⁹: que propicia una educación incluyente y atiende a sus alumnos y alumnas disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social. Es una educación que, además de orientarse a la incorporación y retención de más niños en la escuela, procura mejorar sus aprendizajes, ofrecer oportunidades para la continuidad de estudios a quienes desertan, y atienden a grupos con necesidades educativas especiales.

Algunos objetivos de EIB en experiencias internacionales

Aunque no es posible precisar los objetivos de un programa de EIB, si es posible indicar algunas orientaciones que han sido consensuadas a nivel internacional. A este respecto, se destaca el documento de la OEI de 1997, *Políticas Gubernamentales Educativas para los Pueblos Indígenas*, en el que se señala que, en materia educacional, los gobiernos deben:

- Potenciar la participación activa, necesaria e indispensable de las comunidades indígenas para la identificación, estructuración, desarrollo y evaluación de las políticas y programas educativos.
- Promover la creación, donde no los hubiese, o fortalecer los equipos y/o espacios técnicos en los Ministerios de Educación encargados de la educación intercultural bilingüe.
- Revisar participativamente los currículos a nivel nacional y en particular los elaborados para los pueblos indígenas, dado que en muchos casos no son pertinentes.
- Seleccionar desde la perspectiva intercultural los contenidos y procesos metodológicos para el desarrollo de propuestas curriculares pertinentes.
- Garantizar la continuidad y sostenibilidad de los procesos de educación de los pueblos indígenas, suministrando los recursos técnicos apropiados (pedagógicos, didácticos, etc.) para satisfacer las exigencias de calidad que demandan.
- Garantizar la actualización permanente de los docentes en servicio a fin de que éstos puedan implementar y fortalecer los procesos de educación intercultural bilingüe.

Otro texto relevante es la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, elaborado por UNESCO el año 2001, que manifiesta (entre otros) los siguientes principios:

- Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la crea-

29 En el texto del 2008 se denomina inclusión a lo que en el texto del 2005 se denomina pertenencia.

ción y la difusión en el mayor número posible de lenguas.

- Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.
- Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.
- Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber. (p. 5)

La EIB en Chile y América Latina

El texto de la UNESCO denominado *Situación educativa de América Latina y El Caribe*, del año 2007, en su capítulo 5, titulado *¿Están los sistemas educativos contribuyendo a la equidad mediante la creación de igualdad de oportunidades?*, contiene un ítem (c) sobre Equidad relativa a la pertenencia étnica (p. 134) que permite contextualizar la situación de Chile con respecto a sus pares regionales.

Señala el texto que en todos los países, con excepción de Cuba, existen diferencias significativas en los tres niveles de conclusión (primaria, secundaria baja y alta) entre poblaciones indígenas y no indígenas, es decir, que las poblaciones indígenas en América Latina abandonan la educación antes que las poblaciones no indígenas. Hay que destacar que Chile presenta la tasa de conclusión más alta para la secundaria, con un 60% para la población indígena (y un 75% para no-indígena). En la secundaria baja, somos, junto con Cuba, los únicos países con una tasa de conclusión mayor al 80% (más del 95% de la población no-indígena en nuestro país concluye este nivel). Por último, en primaria sólo Cuba, Brasil y Chile, tienen tasas superiores al 90% de conclusión, siendo el único nivel en que la desviación comparativa con el grupo no-indígena no es significativa para nuestro país. Estos datos evidencian que, al menos respecto a este nivel de logro, Chile no está mal.

Sin embargo, respecto a otros aspectos relevantes, como son la definición de objetivos, el diseño de programas o las estrategias de implementación, no hay muchos acuerdos, y sí algunos disensos³⁰ que deben ser resueltos para poder construir políticas educativas, en particular debe haber acuerdo sobre el universo al que se debe educar en interculturalidad. *La gran pregunta es: ¿se trata de una educación focalizada a los establecimientos que están en zonas de concentración de población indígena; o se debe desarrollar una EIB para todos los educandos chilenos, desde el marco curricular nacional?*

El presente estudio, quiere dar cuenta de los avances en la implementación del PEIB-

30 Ref. Acuña, M. E. 2005; Cañulef, E. 1998; Chodi, F. y Bahamondes, M. 2000; Durston, J. 1997; Fernández, F. 2003, 2005; Gonzáles, E. 2004; Luna, L. & Hirmas, C. 2004; Vásquez, S. 2005; Vergara, J. & Gündermann, H. 2005; Williamson, G. 2006.

Orígenes, entendiendo que son antecedentes que permitirán comprender más ampliamente el escenario actual de la EIB en Chile y, consecuentemente, necesarios para tomar definiciones conducentes a elaborar programas de estudio más pertinentes.

Como ya se ha señalado, hay muy poca información que permita observar la adecuación entre el diseño y su implementación. Parecieran existir sólo dos documentos oficiales en que se evalúa el PEIB, pero son evaluaciones a Orígenes, dónde el PEIB es sólo un subcomponente. Nos referimos a la Evaluación de desempeño de la primera fase del programa Orígenes, elaborada por la consultora Tiempo 2 Mil (2005) y a la Síntesis Ejecutiva Programa Orígenes (2001-2003), elaborada por DIPRES (2004), ambos permiten obtener algunas conclusiones que están en correspondencia a los principales hallazgos de este estudio, y que se detallan en el Capítulo III.

Nos queda el desafío de reflexionar desde los datos de la experiencia y la investigación teórica, a fin de llegar a elaborar un marco conceptual que posibilite el diseño de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe pertinente a la realidad chilena.

3. CONTEXTO EN QUE SE DESARROLLA EL ESTUDIO DEL CIAE

Como ha quedado de manifiesto, el PEIB-Orígenes, no cuenta con estudios de evaluación ni sistematización que den cuenta de la experiencia. También carece de un marco teórico que defina la orientación pedagógica y los sustratos conceptuales adoptados en la comprensión de la interculturalidad y el bilingüismo.

Para comprender el contexto de este estudio, vale insistir en el origen del PEIB, toda vez que surge de un componente del Programa de Educación Básica Rural que, al recibir un importante incremento en su financiamiento, conduce a la creación de un programa independiente. Esta precisión es clave, ya que justifica que el PEIB no contara con un diseño previo, que tuvo que ir construyendo al tiempo del desarrollo de las actividades.

Entre los años 2000 y 2002 el PEIB y Orígenes inician sus acciones en establecimientos focalizados de regiones con alta concentración de población indígena en sectores rurales.

Desde el comienzo, el MINEDUC solicita a los establecimientos adscritos al Programa, el desarrollo que permitieran adecuar su modelo educativo a la EIB, lo que significó comenzar a trabajar en Planes y Programas Propios (PPP), adecuación del Plan Educativo Institucional (PEI) a la EIB y Plan Anual de Acción. Asimismo, a los funcionarios del MINEDUC³¹ les correspondía evaluar los avances de cada escuela según criterios entregados desde la Coordinación nacional del PEIB. En este proceso de adecuación, el director de la escuela, asume la principal responsabilidad y –a juicio de los funcionarios del MINEDUC-

31 Los encargados de esta función son Supervisores, Curriculistas de la SEREMI (en el caso de la II región) y Coordinadores Regionales de EIB.

no se considera la importancia que tiene el sostenedor en la toma de decisiones. Esta afirmación indica que, desde los inicios hay un actor fundamental que no participa activamente y que, sin embargo, es determinante para la escuela y la comuna.

Para participar, los establecimientos deben completar el “Formulario de Presentación de Proyectos. Fondo de Adecuación de Instrumentos de Gestión Curriculares y Propuestas Innovadoras”, en que exponen su proyecto anual en relación al PEIB, indicando objetivos, productos esperados, propuesta económica, cronograma y acciones. A la SEREMI, se deben entregar los PPP anuales y la rendición de cuenta de los recursos asignados. En cuanto a la evaluación de los resultados de las actividades realizadas en el año, el Departamento Provincial de Educación (DEPROV) asume esta tarea. Los educadores tradicionales entregan entre dos y cuatro informes al año y cada establecimiento realiza actas o informes de las jornadas pedagógicas y de las jornadas territoriales.

Un elemento de trabajo adicional para las escuelas ha sido la exigencia, de parte del MINEDUC, de mantener actualizados (anualmente) los PEI, tarea que deben realizar con los supervisores, lo que no ha sido fácil, debido a la carga de trabajo que implica. Una propuesta es implementar dicho proyecto para un período razonable de tiempo con asesoría técnica y capacitación a los docentes.

En cuanto a la calidad de los proyectos de EIB en las escuelas de continuidad, los delegados del MINEDUC opinan que los instrumentos cumplen su función, no obstante, no hay sistematización de las actividades.

Secuencia de Implementación del PEIB-Orígenes

La secuencia está dada, principalmente, por dos líneas: el flujo de recursos y el flujo administrativo-burocrático. En cuanto a los recursos, si bien en un principio se obtenían tanto del MINEDUC como de Orígenes, en esta etapa sólo se asignan a estos últimos. Como es sabido, el capital del Programa Orígenes proviene en parte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Estado de Chile. Aquél organismo, en el presente, es dependiente de CONADI, hecho que ha dificultado la llegada del dinero hasta las escuelas. En la primera fase y parte de la segunda, los recursos eran canalizados casi directamente por el MINEDUC, desde las SEREMI hasta los DEPROV y luego a los sostenedores de las escuelas focalizadas. Se les traspasaba todo el dinero en dos cuotas. En el año 2008 no ocurrió de esta forma y demoró más. Durante el 2009 se estableció que el pago a los educadores tradicionales (parte importante de los recursos entregados) lo realizaría directamente el MINEDUC y no los sostenedores (excepto en el caso de las escuelas municipales de Alto Bio Bio).

El flujo administrativo-burocrático del PEIB-Orígenes, a nivel regional, está dado por la figura del Coordinador Regional del PEIB que se desempeña en la SEREMI de educación. Este funcionario canaliza las iniciativas emanadas por el PEIB a nivel central en las regiones. A nivel provincial, resalta la figura del Supervisor de los establecimientos, quien

trabaja en la DEPROV. Estos funcionarios cumplen diversas tareas, todas relacionadas con el apoyo a los docentes y directivos en sus tareas pedagógicas y administrativas, y la frecuencia de sus visitas a los establecimientos es muy disímil.

Ambos funcionarios están relacionados con la correcta ejecución del PEIB, pero entre ellos no hay “contacto administrativo” directo, dado que el primero depende de la SEREMI y el segundo del Jefe Provincial de Educación, lo que dificulta el trabajo.

Otros organismos que actuaron en relación con la implementación del PEIB-Orígenes son las Mesas Técnicas Regionales, compuestas por distintos actores en el tema, aunque no existe una conformación unívoca para todas las regiones³². A esta Mesa le correspondía apoyar que el Orígenes integrara a la escuela; seleccionar las escuelas que participan en el programa y controlar las acciones que ejecuta el programa. Posteriormente, estas Mesas fueron reemplazadas por las Mesas Territoriales. Actualmente, no hay una organización única, y la presencia de las organizaciones es más bien intermitente.

32 Los nombrados por los Coordinadores Regionales del PEIB son: Representante Intendencia Regional; CONADI Unidad de Educación y Cultura; Coordinador(a) Regional de PEIB; Representante de Orígenes; Representante de MIDEPLAN (Asesor de SEREMI); Jefe del DEPROV.

Capítulo II:

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEIB-ORÍGENES EN ESTABLECIMIENTOS FOCALIZADOS

El MINEDUC encomendó al Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile, un estudio que diera cuenta del Progreso en la Implementación del PEIB-Orígenes en los Establecimientos de continuidad Focalizados por el Programa Educación Intercultural Bilingüe - Orígenes (PEIB-Orígenes).

El estudio se realizó durante el año 2009, y participaron en él profesionales y estudiantes del área de las ciencias sociales, coordinados por la antropóloga Marcela Pardo y el economista Juan Pablo Valenzuela³³ y el objetivo que se propusieron alcanzar, consistía en:

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

Para alcanzar este objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar la contextualización de los Planes y Programas de estudio empleados en los establecimientos PEIB-Orígenes respecto de las particularidades culturales de los pueblos indígenas focalizados por el programa PEIB-Orígenes.

33 Los profesionales que participaron en el estudio, y las responsabilidades que tuvieron a su cargo, se detallan a continuación: Marcela Pardo (Antropóloga, coordinadora general), Juan Pablo Valenzuela (Economista, coordinador del análisis de datos secundarios y de la encuesta, y de la elaboración Índice de EIB), Liliana Morawietz (Antropóloga, coordinadora ejecutiva del estudio y asistente para el estudio de casos), Paz Neira (Antropóloga, asistente para el estudio de casos), Diego Fuenzalida (Estudiante tesista de Antropología, asistente para el estudio de casos), Felipe Acuña (Estudiante tesista de Antropología, asistente para la revisión de la literatura y análisis cualitativo de datos), Consuelo Quinteros (Profesora, asistente para la aplicación de la encuesta), Daniela Molina (Profesora, asistente para la aplicación de la encuesta), Alejandro Sevilla (Economista, asistente para el análisis cuantitativo de datos), Gabriela Toledo (Economista, asistente para el análisis cuantitativo de datos).

- Evaluar el uso del bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico en los establecimientos PEIB-Orígenes.
- Evaluar la participación de las comunidades en el proceso de formación de alumnos que asisten a los establecimientos PEIB-Orígenes.
- Analizar la evolución de indicadores de desempeño educativo de los alumnos de los establecimientos de PEIB-Orígenes (SIMCE, calificaciones, repitencia, asistencia, deserción).
- Clasificar los establecimientos PEIB-Orígenes según categorías relevantes para evaluar su progreso en la implementación del Programa PEIB-Orígenes.
- Identificar buenas prácticas en la implementación del PEIB-Orígenes, y factores asociados con ellas.

La metodología propuesta para lograr los objetivos, debía permitir caracterizar el progreso de la EIB en los establecimientos PEIB-Orígenes a partir de un conjunto de diversos indicadores pertinentes a los objetivos de este Programa; además de obtener una visión global del estado de la implementación para el agregado de establecimientos PEIB-Orígenes; y conocer detalles sobre la implementación del PEIB-Orígenes en algunos establecimientos focalizados por este Programa, identificando buenas experiencias y sus factores asociados. En consideración a estos aspectos, se definió una metodología de naturaleza mixta (cualitativa y cuantitativa), orientada a obtener evidencia en el nivel descriptivo-evaluativo.

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

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

De esta manera, y considerando los elementos ya descritos, la estrategia metodológica se organizó en dos grandes componentes, cada uno de los cuales daría diversos y complementarios resultados para llegar a una completa descripción que, a su vez, entregara orientaciones y propuestas para continuar con el desarrollo de la interculturalidad en la educación chilena. Así, se definieron los componentes cualitativo y cuantitativo, que en este capítulo se describen ampliamente.

1. COMPONENTE CUALITATIVO: ESTUDIOS DE CASO EN TERRENO

Parte importante de la investigación se focalizó en la observación en terreno de nueve establecimientos seleccionados según criterios de dispersión territorial, dependencia administrativa, pueblo originario atendido, logro de las actividades propuestas por el Programa, y opinión de supervisores provinciales y coordinadores regionales del MINEDUC. Considerando estos criterios, el estudio en terreno se realizó en los establecimientos que se detallan en Cuadro IV.

CUADRO IV

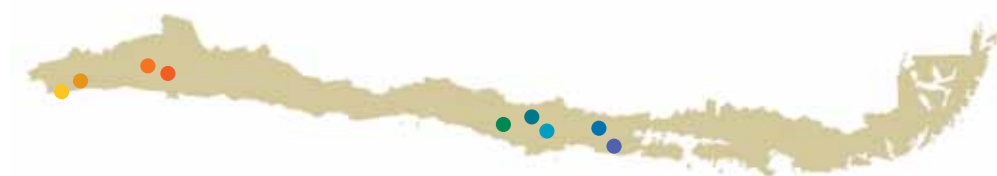
CASO	REGIÓN	PROVINCIA	COMUNA
Liceo Granaderos de Putre	● Arica y Parinacota	Parinacota	Putre
Escuela de Colchane	● Tarapacá	Tamarugal	Colchane
Escuela Básica Talabre	● Antofagasta	Del Loa	San Pedro de Atacama
Escuela Básica San Bartolomé, Socaire	● Antofagasta	Del Loa	San Pedro de Atacama
Escuela Ralco Lepoy	● Bio Bio	Bio Bio	Alto Bio Bio
Escuela Particular San Martín de Porres	● Araucanía	Cautín	Padre las Casas
Escuela Nereco	● Araucanía	Cautín	Lautaro
Escuela Particular San Juan de la Costa	● Los Lagos	Osorno	San Juan de la Costa
Escuela Rural Bocatoma	● Los Ríos	Valdivia	Panguipulli

La información se recopiló utilizando, principalmente, tres métodos: entrevistas a actores relevantes, observación de actividades EIB y análisis de documentos pertinentes del establecimiento; destinando, aproximadamente, una semana en terreno a cada escuela.

Los ejes que guiaron la observación en terreno y las preguntas a los distintos actores relevantes, permiten caracterizar los principales componentes y objetivos del Programa, distinguiendo elementos que se asocian a la calidad de la implementación. Los resultados obtenidos se estructuraron siguiendo los componentes y objetivos del Programa, según se presenta y se analiza en detalle en esta sección.

- 1.1. Contextualización curricular
- 1.2. Empleo del bilingüismo
- 1.3. Participación de las comunidades
- 1.4. Logros obtenidos en las escuelas como resultado de la implementación del PEIB-Orígenes
- 1.5. Aspectos relevantes en la implementación de la EIB

UBICACIÓN DE ESCUELAS ESTUDIADAS



PUEBLO INDÍGENA	DEPENDENCIA	NIVELES	N° DE PROFESORES	N° DE ALUMNOS
Aymara	Municipal	Preescolar Básica y Media.	25	206
Aymara	Municipal	Preescolar Básica y Media.	10 – 12	110
Atacameño	Municipal	Básica	1	7
Atacameño	Municipal	Básica	3	27
Mapuche – Pewenche	Municipal	Básica e internado	12	164
Mapuche	Particular Subvencionada	Básica	7	158
Mapuche	Municipal	Básica	6	104
Mapuche – Williche	Particular Subvencionada	Básica y Media	20	391
Mapuche – Williche	Municipal	Básica	6	51

1.6. Aspectos a mejorar en la implementación de la EIB

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

Uno de los principales objetivos para la segunda fase del PEIB-Orígenes es mejorar la calidad de la educación mediante la contextualización de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes y Programas Propios (PPP) a las particularidades culturales de los pueblos indígenas. Así también, son indicadores de contextualización la generación y utilización de material didáctico enfocado en EIB y el desarrollo de una planificación pedagógica a través de las Jornadas Territoriales³⁴ (JT). Bajo esta perspectiva, las condiciones para evaluar una satisfactoria contextualización curricular deberían darse, primero, por la presencia de los componentes señalados; segundo, por su implementación efectiva en el establecimiento educacional y tercero, por los logros obtenidos y que avancen su calidad.

34 Reglamento Operativo II fase Programa Orígenes.

Considerando lo anterior, se indagó en uno de los principales componentes, a saber, los Planes y Programas Propios (PPP). Para ello se revisaron los subsectores intervenidos por los establecimientos dando cuenta de los procesos de elaboración y actualización, la participación que los encargados y actores relevantes han tenido en la ejecución de éstos, y los niveles y horas destinadas a su aplicación.

¿Qué subsectores han intervenido los establecimientos focalizados?

Todos los establecimientos educacionales observados en los estudios de casos desarrollaron adecuación curricular y elaboraron PPP. Aún cuando el PEIB-Orígenes no determinó qué subsectores debían ser contextualizados, se observa que la selección está principalmente vinculada a Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y al área de Lenguaje, opción que cada establecimiento tomó a partir de requerimientos asociados al interés por conservar la cultura y la lengua originaria.

En tres de los establecimientos estudiados (Talabre y Socaire en Antofagasta y la escuela Ralco Lepoy del Bío-Bío) fueron los docentes y los directivos los encargados de diseñar los PPP, en los demás establecimientos se elaboraron con la colaboración de expertos en la materia.

La elaboración de PPP no es el primer esfuerzo de contextualización realizado en algunas escuelas, ya que el Programa MECE básica rural ya había iniciado este proceso³⁵ a través de estrategias de apoyo y recursos pedagógicos que los docentes todavía identifican bajo el lema que identificaba la didáctica que el programa de educación rural quería instalar: “Aprender lo lejano, a partir de lo cercano”. Con esa experiencia y las nuevas orientaciones entregadas por el PEIB-Orígenes, las adecuaciones de los establecimientos estudiados quedaron de la manera que explica el siguiente cuadro:

CUADRO V

Subsectores contextualizados, niveles y horas semanales, por escuela estudiada

PUEBLO	ESCUELA	SUBSECTOR	NIVELES	HORAS SEMANALES
Aymara	Granaderos de Putre	Música y Danza Andina	NB1 – NB3	2
Aymara	Colchane	Lengua y Cultura Aymara	NB1 – NB6	4 – 3
Atacameño	Talabre	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	NB1 – NB4	2
Atacameño	Socaire	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	NB1 – NB4	2
Mapuche	Ralco Lepoy	Lenguaje y comunicación español y chedungun ³⁶	NB1 – NB2	2

35 Según testimonio de la directora de la escuela de Talabre.

36 Chedungun es una denominación del pehuenche, lengua mapuche que se habla en el Alto Bío-Bío (nota editorial)

Mapuche	San Martín de Porres	Cultura Mapuche	NB1 – NB6	2
Mapuche	Nereco	Lengua Indígena	NB1 – NB5	2
Mapuche	Bocatoma	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	NB1 – NB2	2
Mapuche	San Juan de la Costa	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	NB1 – NB5	2

Un primer elemento que llama la atención es la transversalidad y preocupación por la Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, el Lenguaje y las Artes.

En una mirada más específica, se observa que para los casos de la zona aymara los sectores de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y Lenguaje son parte de la contextualización. Así, mientras que en Colchane se integran ambas materias en un nuevo subsector, relacionando directamente las prácticas culturales y de uso de la lengua, en la escuela Granaderos de Putre se utiliza el Arte como canal de transmisión de contenidos culturales y lingüísticos.

Por su parte, los establecimientos atacameños han desarrollado un trabajo muy similar entre ellos, lo que se explica porque el trabajo de contextualización se definió al interior del microcentro³⁷, acordando que el subsector de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural es el área adecuada de contextualización, y consignando que su lengua, el kunza, ya no es hablada en las comunidades.

En el caso de las escuelas con matrícula mapuche, éstas han privilegiado contextualizar a partir del significado cultural de sus contenidos, e incorporando cada vez el mapudungun en sus prácticas pedagógicas.

El uso de la lengua originaria se ha incorporado en estas escuelas de manera gradual, con el propósito de conducir a los estudiantes a poder expresarse y escribir en su lengua al término de la enseñanza básica, según expresa el –entonces- Jefe UTP de la Región de la Araucanía.

¿Cómo se elaboran los PPP?

Los PPP han sido elaborados a través de dos procesos. Los de las escuelas Talabre, Socaire y Ralco Lepoy fueron creados por la planta docente de forma autónoma; mientras que los de Granaderos, Colchane, San Martín de Porres, Nereco, Bocatoma y San Juan de la Costa fueron elaborados con apoyo de especialistas externos.

Todos los entrevistados coinciden en señalar que el proceso de evaluación y aproba-

37 Los microcentros son agrupaciones técnicas de profesores que se constituyen en torno a cercanías geográficas, con el propósito de: Intercambiar experiencias pedagógicas; Formular proyectos de mejoramiento educativo; Diseñar sus prácticas curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, y combatir el aislamiento, especialmente en el caso de los uni-docentes. (Nota editorial)

ción de los PPP, que está a cargo de la Secretaría Regional de Educación, es demasiado largo, lo que conlleva diversas dificultades, como ocurrió en las escuelas de Ralco Lepoy y Bocatoma que, cuando fueron aprobados, los contextos habían cambiado y dejaban de ser pertinentes. Desde la experiencia, se valora el apoyo de curriculistas y asesores externos, los que han contado con ese apoyo han logrado una contextualización de mayor significado para la escuela. Llama la atención, sin embargo, que en ninguno de los casos estudiados se contó con apoyo de funcionarios ministeriales.

En todos los casos, la figura más relevante es la del docente encargado del área de EIB, con el apoyo de los educadores tradicionales. Ellos son los que participan en el proceso de elaboración (tanto si cuentan con apoyo externo como si no lo tienen) y son los responsables de ejecutar las actividades, en consecuencia, son responsables del éxito o fracaso de la implementación de los PPP.

Otro aspecto relevante se relaciona con la estrategia que las escuelas adoptan para implementar los PPP. En algunos casos, se forma un equipo de trabajo responsable de su implementación, y los que han tenido esta experiencia la valoran positivamente. En cambio, cuando sólo hay un especialista, la evaluación es negativa, ya que el (la) encargado(a) de EIB se aísla de sus funciones respecto a la planta docente, lo que ocurre en los casos de Colchane, Ralco Lepoy, Bocatoma y San Juan de la Costa. Esto implica que un gran número docentes se desvinculan del tema EIB, impidiendo que su desempeño profesional se nutra de la contextualización y transversalidad que promueve el PEIB-Orígenes.

Por otra parte, los funcionarios de MINEDUC tienen una labor relevante en el apoyo a la incorporación de los subsectores, no así en relación a la aplicación, seguimiento y actualización de éstos, lo que no deja de preocuparles ya que, a decir de los coordinadores regionales de la I, VIII y XV región, la tarea de aplicar los PPP supone una preparación que no siempre tienen los responsables en las escuelas. El PEIB-Orígenes realiza capacitaciones a los docentes para suplir la ausencia de estas disposiciones. En este contexto, los educadores tradicionales adquieren una relevancia fundamental, pues ellos son el principal apoyo para transmitir la enseñanza de la lengua y la cultura, lo que hacen en clases y a través de talleres. Pese al importante rol que tienen, no son convocados a participar en la elaboración de los PPP, ya que, según los docentes, no tienen preparación técnica para ello o son poco validados por el mismo equipo docente. De las escuelas estudiadas, en la única que se consideró al Educador Tradicional durante el proceso de elaboración de los PPP, fue en la escuela de Bocatoma.

No hay un modelo que permita definir la función del Educador Tradicional en la escuela, aunque en la mayoría de los casos (salvo Talabre y Socaire), los encontramos realizando una actividad de EIB en conjunto con el docente del subsector. Tampoco es uniforme la participación de la UTP en la planificación de las actividades de EIB, o la del microcentro. Desde lo observado, se puede señalar que cada establecimiento opta por su propia estrategia de implementación.

Una de las razones que explica las diferencias en la elaboración de los PPP, consiste en el poco apoyo que tienen desde el MINEDUC. En el diseño del Programa, se establece que los supervisores del MINEDUC y los sostenedores, deben apoyar el proceso, lo que no ocurre. En el caso de los supervisores, se aduce como argumento la falta de recursos humanos, y en el caso de los sostenedores, no aparecen argumentos muy claros, aunque los entrevistados señalan que desde los DAEM no se impulsa la EIB. Vale decir que las únicas escuelas en las que se manifiesta apoyo desde los sostenedores es en Colchane (el actual sostenedor fue antes director del establecimiento) y en Ralco Lepoy, dónde el sostenedor impulsa la EIB desde un departamento especializado para ello.

Pese a todas las dificultades señaladas, las escuelas logran diseñar sus PPP, es posteriormente, en la fase de implementación, cuando surgen nuevas dificultades. Según lo observado, solamente las escuelas de Colchane (lengua y cultura aymara) y de San Martín de Porres (cultura mapuche) han completado un subsector en todos los niveles de la enseñanza básica, tal como se había establecido para las escuelas de “continuidad”, es decir, para aquéllas que han completado las dos fases en el PEIB-Orígenes.

El resto de los establecimientos presentan retrasos en su elaboración³⁸, lo que se debe en parte a la carga de trabajo que significa disponer del tiempo para elaborar los PPP y al poco interés de algunos equipos docentes, sumado a la falta de seguimiento por parte las autoridades.

La carga de trabajo es determinante en los casos de Talabre, por tratarse de una escuela unidocente, y en la escuela de Socaire, coincidiendo que ambas están insertas en zona atacameña y que realizan sus trabajos técnicos en el microcentro, lo que significa que cuentan sólo con un día al mes para esta tarea. En el caso de Granaderos de Putre ocurre una situación similar, dado que las demandas de los PPP hacen que los profesores requieran trabajos en profundidad sobre la temática que tratan.

Tomando el universo estudiado, podemos señalar que en siete de los nueve establecimientos se han realizado menos horas de formación contextualizada que las estipuladas en el diseño del programa.

En conclusión, evaluando los aspectos positivos y negativos, se puede señalar que:

Lo positivo de la implementación de los PPP es que han sido efectivamente elaborados y la mayoría son utilizados por los establecimientos como mecanismo de contextualización curricular. También es positivo que tengan un enfoque relativo a las necesidades detectadas por el propio establecimiento y que sea orientado por el Educador Tradicional. En varios es-

38 Granaderos ha implementado sus PPP hasta NB3 en Música y Danza Andina; Talabre y San Bartolomé de Socaire hasta NB4 en Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural; Ralco Lepoy hasta NB2 en Lenguaje y Comunicación Español y Chedugun; Nereco hasta NB5 en Lengua Mapuche; San Juan de la Costa hasta NB5 en Comprensión del medio natural, social y cultural; Bocatoma hasta NB2 Comprensión del medio natural, social y cultural. En el caso de Nereco y San Juan de la Costa, ya han presentado sus PPP para NB6 y una vez aprobado estos estarían al día. Bocatoma presentó hace años sus PPP para NB3 y NB4 pero se “extraviaron” con el cambio de región.

tablecimientos, la planificación en los distintos sectores ha sido transversal a la EIB.

Lo negativo ha sido el escaso apoyo de parte de los profesionales de MINEDUC durante el proceso de implementación de los PPP, la insuficiente actualización de los instrumentos por parte de las escuelas; la falta de integración de los educadores tradicionales y de la comunidad para la generación y ejecución de los nuevos sectores.

Finalmente, se puede afirmar que, si bien la adecuación curricular ha sido un aporte al desarrollo de la EIB, falta que los docentes se comprometan más y que se solucionen problemas estructurales desde el PEIB (nivel central del MINEDUC) a fin de poder apoyar en terreno a los establecimientos.

1.2. EMPLEO DEL BILINGÜISMO

Un segundo objetivo prioritario del PEIB-Orígenes ha sido fortalecer el bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico. Al respecto, hay que señalar que el proceso de enseñanza o de recuperación de una lengua es prolongado, en especial si la lengua ha sido históricamente negada por instituciones y la sociedad en su conjunto, como ha sido el caso de las lenguas indígenas en Chile. Por lo mismo, es complejo medir el impacto del Programa en relación al bilingüismo en tan escaso tiempo.

Debemos señalar que los establecimientos estudiados están inmersos en comunidades que, progresivamente, han ido perdiendo el uso de su lengua originaria, dando paso al uso del español. La pérdida de la lengua ha sido producto de un proceso histórico de larga data, que fue reforzado por la discriminación hacia los pueblos indígenas, la migración a las ciudades y la prohibición de hablar las lenguas originarias en las escuelas. A pesar de que este enfoque ha cambiado –señal de ello es la posibilidad de facto de implementar el PEIB-Orígenes- hay procesos que son irreversibles, como la progresiva pérdida, de generación en generación, de la función social de la lengua.

El caso de la lengua del pueblo atacameño es extremo: actualmente el kunza es un idioma extinguido que no se habla desde comienzos del siglo XX. Por ello, el PEIB se focalizó en el desarrollo de la interculturalidad y no en el bilingüismo. Sin embargo, el proceso de implementación ha despertado en la escuela y en la comunidad la conciencia de su pérdida, e incluso el interés por tratar de rescatar el kunza. Por estas razones, que sitúan a las escuelas atacameñas en un ámbito distinto al de las demás escuelas, no se consideran en la descripción que se hace a continuación respecto a los usos de las lenguas.

¿Lenguas olvidadas?

Los casos estudiados son diversos en cada establecimiento, según las características de las comunidades a las que pertenecen. En cinco de los siete casos que se analizaron, hay presencia de la lengua originaria³⁹. Sin embargo, pese a que hay personas hablantes

39 Se trata de dos casos aymara, dos mapuche-williche (Bocatoma y San Juan de la Costa), y uno mapuche (Nereco).

en las comunidades el traspaso generacional no es fácil, ya que gran parte de los más jóvenes –entre ellos los alumnos de las escuelas y sus padres- no son hablantes, lo que dificulta la enseñanza de la lengua originaria al interior del aula. Una educadora tradicional, testimonia:

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

En dos de los casos estudiados, uno perteneciente al pueblo mapuche-pewenche (escuela Ralco Lepoy) y uno al pueblo mapuche (escuela San Martín de Porres) hay una fuerte persistencia de la lengua en las comunidades, y gran porcentaje de los niños llegan a las escuelas siendo bilingües (mapudungún -o chedungún en el caso pewenche- y español), situación que la escuela de San Martín de Porres fortalece, lo que ha permitido que los niños y niñas hablen fluidamente las dos lenguas; es el único caso en que se puede afirmar que hay bilingüismo. En los demás casos estudiados, se puede identificar que los estudiantes conocen algunas palabras, canciones o números, pero no tienen dominio de la lengua, como se muestra a continuación:

CUADRO VI

Vigencia en el uso de la lengua indígena en alumnos en los casos estudiados

ESCUELA	VIGENCIA EN USO DE LA LENGUA INDÍGENA		
	NULA	PARCIAL	FUERTE
Liceo Granaderos de Putre			
Escuela de Colchane			
Escuela Básica Talabre			
Escuela Básica San Bartolomé, Socaire			
Escuela Ralco Lepoy			
Escuela Particular San Martín de Porres			
Escuela Nereco			
Escuela Particular San Juan de la Costa			
Escuela Rural Bocatoma			

La enseñanza de la lengua

La enseñanza de la lengua se hace principalmente a través de los sectores intervenidos en los PPP, como se explicó anteriormente. En tres de las escuelas estudiadas, los PPP están directamente relacionados con la enseñanza de la lengua: en Colchane se enseña Lenguaje y Cultura aymara, en la escuela Ralco Lepoy se enseña Lenguaje y Comunicación en español y *chedungun*, y en la escuela Nereco se han intervenidos los PPP del sector de Lenguaje.

En la observación de aula, se pudo constatar que, más allá de los sectores intervenidos, la enseñanza en las escuelas es similar, limitándose a elementos básicos como palabras aisladas y frases simples como el saludo.

Las diferencias en cuanto a la profundidad de los contenidos y las formas de enseñanza son relativas al nivel de vigencia que tiene la lengua en las comunidades y a las motivaciones, visiones y capacidades de los docentes responsables de la enseñanza. La presencia de docente hablantes sumada a la motivación del equipo directivo y docente, son incluso más relevantes que la intervención de los sectores para lograr un cambio en la conducta lingüística de los estudiantes.

Otra situación a la que hay que atender con sumo cuidado, es el uso de los recursos didácticos. Las necesidades y requerimientos de las escuelas son muy diversos según si deben enseñar palabras simples (nombres de animales, plantas, partes del cuerpo o saludos) o si pueden ya hacer uso de recursos pertinentes para estudiantes bilingües, como es el caso de San Martín de Porres.

En todos los casos, el actor más relevante en la enseñanza de la lengua, es el docente. Todos los entrevistados concuerdan en este aspecto, situación que cobra mayor importancia a partir de este año, 2010, en que ha entrado en vigencia la implementación del sector de lengua indígena para las escuelas con alto porcentaje de matrícula indígena. En función de esta necesidad, las escuelas que cuentan con docentes que estudiaron la carrera de Educación Básica con mención en EIB⁴⁰, se sienten más preparados para planificar, diseñar y aplicar la EIB en colaboración con el Educador Tradicional.

Al contrario, las escuelas que no cuentan con profesionales capacitados para la enseñanza de la lengua (Bocatoma y Nereco) manifestaron la necesidad de contar con los recursos que les permitan incorporar personas con este perfil. En estas escuelas, el rol de Educador Tradicional es fundamental, ya que en él (o ella) recae la responsabilidad de la enseñanza de la lengua, y dado que el Educador Tradicional es una persona validada por la comunidad, los niños y niñas logran tener un vínculo de confianza con él (ella) que favorece la enseñanza de la lengua y el traspaso de valores y costumbres culturales.

Resta señalar que en este proceso de enseñanza, tanto el rol del docente como el del educador es muy disímil según la realidad de cada escuela, y queda un largo camino a recorrer antes de contar con personas capacitadas que sean validadas tanto por los equipos docentes y directivos como por la comunidad.

La escuela: protagonista en la revitalización de las lenguas indígenas

El PEIB ha tenido importantes logros en la valoración de la lengua indígena de parte de todos los actores involucrados. Tanto al interior de las escuelas como en las comunidades, se reconoce y valora la posición que han logrado, lo que permite que se inicie un

40 Esta mención se imparte en las universidades de Tarapacá y Católica de Temuco.

proceso hacia el bilingüismo, dejando atrás el debilitamiento en que se encontraban. En la actualidad, las lenguas indígenas constituyen un elemento importante de refuerzo cultural, fortaleciendo la identidad étnica y la autoestima de los alumnos.

“Aquí en la zona muchos de sus alumnos no hablaban el español, y eran castigados severamente por hablar aymara y eso quedó muy enraizado en los padres actuales, por lo tanto ellos renegaron de hablar aymara con sus hijos [...] Actualmente los niños están hablando con sus padres y con las personas de la comunidad que lo hablan, creo que hemos hecho una labor positiva porque hemos puesto al aymara en una posición importante para la población” (DAEM, Región de Tarapacá)

Hasta hace poco tiempo muchas comunidades no querían transmitir la lengua a las nuevas generaciones por miedo al rechazo y la discriminación, pero hoy hay una conciencia creciente de la necesidad de su enseñanza y de la importancia de que prevalezcan en el tiempo.

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

Actualmente, hay una demanda de parte de las comunidades hacia la escuela, ya que esperan que se revitalice la lengua hasta llegar a recuperar su función social en contextos que sobrepasen la escuela. “Tiene que cambiar la mentalidad de nuestros hijos, porque el idioma mapuche no puede terminar, la lengua viene del creador, no de nosotros. Por eso los padres tienen que enseñarle a sus hijos en la casa desde chiquititos” (Apoderada, Región de la Araucanía).

De acuerdo a lo observado, es posible afirmar que el PEIB-Orígenes ha permitido que las lenguas indígenas ocupen un espacio en las escuelas que antes no detentaban. Ahora bien, este posicionamiento trae de la mano problemas prácticos relacionados con su enseñanza, como es la falta de profesores capacitados para ello. Otro problema se relaciona con la pertinencia del material didáctico que llega a las escuelas, sobre todo en el caso de la enseñanza del mapudungun. El pueblo mapuche es heterogéneo y cuenta con una variedad de identidades territoriales (lafkenche, nagche, williche, pewenche, entre otras) con variaciones lingüísticas muy importantes, sin embargo los textos y el material didáctico que llega a las escuelas está pensado para el territorio mapuche de los valles de la Región de la Araucanía y no son necesariamente pertinentes para las otras particularidades territoriales, como ocurre con las escuelas en territorio mapuche-williche, lo que conlleva a que no sean utilizados.

Es importante destacar que el PEIB no tiene como objetivo lograr que los estudiantes sean bilingües, sino que su objetivo es contribuir a revitalizar la lengua como una manera de fortalecer las identidades de cada pueblo. Eso explica que la enseñanza esté orientada hacia el uso de ciertas frases y palabras, lo que permite preguntarse qué relevancia tiene ese aprendizaje en los alumnos. Por los estudios de caso y la literatura revisada, no

se puede afirmar que una enseñanza como la que se indica incida en un mejoramiento de los aprendizajes, que es finalmente el principal objetivo de la EIB, pero sí se puede afirmar que ha contribuido en mejorar la autoestima de los estudiantes y sus vínculos con la comunidad, logros muy valiosos que permiten continuar construyendo otros procesos educativos en las escuelas con alta concentración de población indígena.

1.3. PARTICIPACIÓN DE LAS COMUNIDADES

Un tercer aspecto del Componente Cualitativo (ya hemos mencionado la importancia de la contextualización curricular y del bilingüismo), es la participación de la comunidad en la formación y en el apoyo a los aprendizajes de los estudiantes. Uno de los principios del PEIB es la implementación de estrategias que permitan vincular a la comunidad con los docentes y directivos en la incorporación del conocimiento indígena al currículo, la gestión pedagógica, el uso de metodologías y la evaluación. Veremos de qué manera, en los casos estudiados, se hace presente este principio.

Para entender el vínculo de cada una de las escuelas estudiadas con la comunidad, debemos realizar una breve descripción de cada una, ya que sus realidades son muy heterogéneas: mientras los alumnos de la comuna de San Pedro de Atacama (Talabre y Socaire) provienen de una comunidad indígena, en otras escuelas se vinculan varias comunidades indígenas, como ocurre en todas los casos estudiados en comunidades mapuche; así también hay establecimientos que atienden a una población mixta, esto es, alumnos indígenas chilenos y extranjeros, situación observada en Putre y Colchane, ambas de población aymara. También hay que indicar que tres de los estudios de caso corresponden a escuelas internados, que responden a la dispersión de la población que atienden, como son Putre, Colchane y San Juan de la Costa.

Desde lo observado, se puede señalar que la relación escuela- comunidad es mucho más fuerte cuando la escuela está inserta en una localidad aislada, sus integrantes pertenecen a una misma cultura. Un ejemplo lo encontramos en la escuela de Socaire, inserta en una comunidad atacameña; allí los apoderados se organizaron para construir la sala destinada al CRA⁴¹. A la inversa, en los internados que se visitaron, es dónde menor grado de participación comunitaria se observó.

Pese a las diferencias encontradas, hay acuerdo tanto de los directivos, como de los docentes y equipos ministeriales, en la necesidad de incorporar activa y participativamente a la comunidad, y aunque, en la práctica, no ha sido fácil, existen experiencias positivas y ejemplos que pueden ilustrar cómo ir construyendo un modelo que fortalezca la participación comunitaria.

Espacios de encuentro entre escuela y comunidad

Hay momentos que son propios de la comunidad en los cuales la escuela participa de

41 Centro de Recursos de Aprendizaje.

manera natural, como parte de la tradición local, pero también otros espacios que son provocados por la escuela o planificados e intencionados desde los lineamientos del PEIB.

Respecto a las celebraciones propias de la localidad, éstas se realizan sin la necesaria participación de la escuela, y los alumnos participan en tanto integrantes de la comunidad, son eventos en los la escuela como institución puede o no estar invitada. En estos casos, es la escuela la que se vuelca a la comunidad, interactuando con ella en su conjunto, como ocurre con los ritos que acompañan la limpieza de canales, la celebración de fiestas patronales y el floreamiento del ganado en el altiplano (Talabre y Socaire). En los casos de las escuelas atacameñas estudiadas, las docentes son invitadas a participar de estas celebraciones, a las que asisten en la medida en que no coincidan con el horario escolar, mientras que muchos de los padres retiran a los alumnos de clases para que participen. En la escuela de San Martín de Porres encontramos un interesante ejemplo de adecuación a la ritualidad comunitaria en el día de celebración de *wetripantu*, ya que se suspenden las clases para que todos puedan participar.

Coincidentemente, en las tres escuelas (Talabre, Socaire y San Martín de Porres) los docentes participan además de otras instancias internas a la comunidad, en Talabre por ejemplo, la directora y profesora ha colaborado en la postulación a fondos concursables de una apoderada, y en San Martín de Porres los docentes son invitados a los ritos de *eluwun* (funerales), *mafun* (casamiento) y *nguillatunes* (ceremonia de rogativa).

En los ejemplos señalados, se valora la cultura local, se respeta y se integra a las actividades de la escuela. Incluso, una de las entrevistadas, valora el hecho de haber podido participar en las celebraciones con autorización del MINEDUC⁴².

Participación de la escuela en las ceremonias tradicionales

Para las comunidades indígenas la celebración de algunas festividades tiene valor de identidad cultural, y la escuela debe estar presente. La celebración más conocida es el año nuevo indígena, *wetripantu* para la cultura mapuche y *machaq mara* para los aymara. Salvo por los estudios de caso realizados en el mundo atacameño, todas las escuelas estudiadas realizan estas celebraciones y en todos los casos la implementación del PEIB-Orígenes ha incidido en su ocurrencia.

Durante estas ceremonias, la escuela presenta a la comunidad las actividades que han aprendido relativas a bailes, música y también –especialmente en la cultura mapuche– es importante compartir comida tradicional preparada por las familias de los estudiantes. En todos los establecimientos en los que se realizan estas celebraciones, son las instancias que convocan mayor participación:

“La escuela lo organiza durante todo el año [el *wetripantu*], es la finalización de una actividad académica. Es una muestra final que es, aproximadamente, cerca de San Juan, entre el 20 y el 24 junio. Nosotros lo hacemos como una actividad pedagógica y cultu-

42 Ref. a entrevista a directora de la región de Antofagasta.

ral, en donde se invita a la comunidad y la comunidad participa con *epeu*, *ulkantunes*, se culmina con un almuerzo de camaradería con comida típica mapuche donde participa toda la gente. (Director, Región de Los Ríos).”

No hay grandes distinciones en el modo en que las escuelas se organizan para realizar las celebraciones y convocar a padres, apoderados, autoridades del establecimiento (sostenedor o supervisores), y autoridades comunitarias, tradicionales o locales; asimismo, en ambas instancias offician de anfitriones director y profesores de las escuelas, y siguen protocolos muy similares. Con esto se demuestra que la ritualidad indígena ha sido incluida a la dinámica escolar, se ha incorporado el rito –en tanto manifestación cultural- al quehacer escolar sin considerar su lógica interna o el traspaso del saber que lo articula a los aprendizajes de los alumnos. La celebración del año nuevo indígena es una de las efemérides que incluye el calendario escolar.

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

Además de las celebraciones tradicionales, es interesante destacar que, en San Martín de Porres, se celebra la promulgación de la ley indígena, para relevar el reconocimiento del Estado a las identidades indígenas, además de informar a los alumnos sobre sus derechos culturales.

¿De qué manera el PEIB-Orígenes ha intencionado la relación de la escuela con la comunidad?

Todas las escuelas estudiadas promueven espacios para que la comunidad participe en cada una de las adecuaciones curriculares que comporta la implementación del PEIB-Orígenes (del PEI y PPP, y la realización de jornadas territoriales). Sin embargo, en todos los casos, los padres y apoderados señalaron desconocimiento de estos espacios de participación. Se observa baja convocatoria, a excepción de aquellos en que las adecuaciones se han efectuado en instancias como reuniones de apoderados. Otra razón que explica el desconocimiento, parece originarse en la invitación selectiva que han efectuado los docentes, como es el caso de las escuelas de Nereco o Ralco Lepoy en que se convoca a un número reducido de comuneros vinculados a la escuela. Son espacios que no han logrado convocar a la comunidad, solamente han participado apoderados, lo que –a juicio de algunos docentes- se debe a que los integrantes de la comunidad piensan que no tienen nada que aportar a la escuela.

La única excepción importante y de relevancia respecto a la participación de la comunidad en decisiones de la escuela, es la selección del Educador(a) Tradicional. Los mecanismos de selección son diferentes, pero en todos –salvo en la escuela de Bocotoma– hay acuerdo en que la comunidad participa. Pese a ello, algunos de docentes entrevistados se mostraron críticos a los mecanismos de selección utilizados, ya que señalan que las comunidades indígenas llamadas a seleccionar al educador son las comunidades organizadas e instituidas ante CONADI que a la vez son beneficiarias de los otros componentes del Programa Orígenes y que, como toda organización, tiene dinámicas y disputas internas que interfieren en una selección que no necesariamente obedece a criterios educativos. Otro aspecto que ha complejizado la continuidad de los procesos de trabajo de los educadores tradicionales, es la poca continuidad que algunos de ellos tienen en las escuelas, y como no todos los años hay capacitación, los procesos educativos se resienten. Esta situación aparece con especial énfasis en los dos establecimientos estudiados en la región de Antofagasta.

Es necesario comprender que el Educador Tradicional tiene un importante rol en la mediación entre escuela y comunidad, facilitando las relaciones entre comunidad y escuela, y comunicando a la escuela diversos saberes culturales. En todos los casos estudiados la tarea del educador está más centrada en este segundo ámbito, lo que se realiza a través de los subsectores contextualizados y/o talleres de patrimonio cultural. Sus tareas consisten, principalmente, en la trasmisión de saberes propios de su cultura y la trasmisión de la lengua. En este sentido, y como ocurre con la celebración de ritos, el saber indígena es incorporado desde una perspectiva formal y no sustantiva, y no llega a configurar la estructura escolar, lo que se manifiesta específicamente en la poca (o nula) participación e injerencia que tienen los educadores tradicionales en las tareas de planificación de las clases.

Respecto del ámbito de la vinculación entre escuela y comunidad, no se han encontrado ejemplos en que el educador cumpla un rol relevante. Desde la comunidad puede observarse que la inclusión de un educador proveniente de la comunidad es valorada, pero muchas veces parece constituir por sí misma la participación de la comunidad sin llegar a dinamizarla. Sin embargo, en algunos de los casos estudiados, los educadores cumplen un importante rol al interior de la escuela, extendiendo la interculturalidad a su quehacer transversal y contribuyendo al clima intercultural escolar. Esto se observa en las escuelas de Nereco, Putre y San Martín de Porres, en que se ha dado relevancia a su quehacer. No hay que olvidar que la tarea de los educadores se limita a 8 horas pedagógicas semanales que, en algunas escuelas, se destinan a talleres de cultura indígena (Putre) o patrimonial (Socaire y Talabre).

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

Aspectos fundamentales en la relación escuela-comunidad en contextos de interculturalidad

De acuerdo a los casos estudiados, se puede señalar que las instancias de participación específicas del Programa, tales como la adecuación curricular o la realización de jornadas territoriales, no han sido todo lo fructíferas que se esperaba, siendo espacios más formales que sustantivos.

Los espacios que mayor participación concitan son las celebraciones, lo que probablemente se debe a que están incorporadas a la tradición de la comunidad. Lo mismo ocurre con espacios de participación como las reuniones de padres y apoderados o la conmemoración de las fiestas patrias. Esto lleva a pensar que las actividades que buscan transformar los ámbitos de incidencia de los distintos actores son resistidas.

La contracara de lo anterior es que, como se ha señalado, la inclusión del ceremonial indígena en el calendario conmemorativo escolar subsume estos ritos al esquema de acción institucional escolar. Se instala así un guiño a lo indígena procesado por la cultura escolar. Pese a ello, vale rescatar que a través de la instalación del Programa los establecimientos focalizados han ido incorporando elementos de las culturas indígenas, falta ahora lograr que se incorporen desde la lógica cultural propia de cada pueblo originario, y que dejen de ser *contenidos* transmitidos desde la lógica de los *objetivos transversales*.

Las escuelas que con más fuerza afirman la identidad étnica de sus estudiantes, son aquellas que a la vez cuentan con mayores grados de participación comunitaria e incluso reclaman una participación mayor, como ocurre con los casos de Socaire y de San Martín de Porres.

1.4. LOGROS OBTENIDOS EN LAS ESCUELAS COMO RESULTADO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEIB-ORÍGENES

Hasta ahora se han presentado los hallazgos de los tres ejes articuladores de la II fase del PEIB-Orígenes, a saber: contextualización curricular, bilingüismo y participación comunitaria. A continuación, se analizarán los logros obtenidos en las escuelas como resultado de la implementación del PEIB-Orígenes, para después precisar sus fortalezas y las debilidades, a partir de las cuales se formularán algunos acercamientos sobre la situación en que se encuentra el PEIB-Orígenes en los casos estudiados.

Los logros se van a revisar a partir de algunos ejes relevantes para una implementación pertinente, los que serán evaluados de manera independiente. Éstos son:

- Incorporación de elementos EIB en la escuela
- Sensibilización y motivación del equipo docente
- Fortalecimiento de la identidad étnica
- Motivación de los apoderados y comunidades indígenas con la enseñanza de la EIB.

1.4.1. Incorporación de elementos EIB en la escuela.

En todas las escuelas estudiadas se destacaron importantes logros en la incorporación de elementos de la cultura indígena local en la enseñanza. Probablemente uno de los logros más importantes es la elaboración y aplicación, de los Planes y Programas Propios (PPP), ya que éstos han sido aplicados a diferentes subsectores. En dos de las escuelas estudiadas se han elaborado subsectores nuevos, específicamente diseñados para la incorporación de contenidos culturales indígenas en la enseñanza: el subsector Música y Danza Andina en la escuela Granaderos de Putre y el subsector Cultura Mapuche en la escuela San Martín de Porres. En ambos casos este logro responde a un diagnóstico que permitió elaborar conocimientos contextualizados y un proceso de enseñanza/aprendizaje significativo para los alumnos.

La incorporación de los PPP en las escuelas es un logro, en tanto otorga un espacio reconocido y validado al interior del establecimiento y dentro de la jornada escolar para la enseñanza de contenidos culturalmente pertinentes. Sin embargo, no hay datos que permitan establecer cuál es el impacto que han tenido en la enseñanza. Este aspecto es importante de observar, puesto que un rasgo transversal de las comunidades indígenas es el debilitamiento de la lengua indígena, sobre todo entre las nuevas generaciones, por lo que la paulatina incorporación de la enseñanza de la lengua originaria es considerada por los entrevistados como un logro relevante. De las escuelas observadas, las únicas en las que no se ha logrado incorporar la lengua, son las dos de San Pedro de Atacama, donde el kunza está extinto.

Las comunidades valoran el esfuerzo de las escuelas por incorporar el conocimiento tradicional en general, y de la lengua indígena en particular, porque hablar la lengua originaria es una manera de reconocerse e identificarse con su propia etnia.

Sin embargo, hasta la fecha, la enseñanza de la lengua es parcial en cuanto a la profundidad de los contenidos enseñados. Como ya se ha señalado, la lengua se enseña a través de palabras aisladas relacionadas con el entorno de los alumnos y frases recurrentes como el saludo; la única excepción de los casos observado, se da en la escuela de San Martín de Porres, por lo que se sugiere revisar el proceso que se ha desarrollado en ese establecimiento y en su comunidad.

Otro de los logros en la implementación del Programa en la escuela, es la incorporación transversal de contenidos culturales indígenas mediante la contextualización curricular en diversos subsectores. Este logro se ha dado en seis de las nueve escuelas estudiadas: Granaderos de Putre, Colchane, San Bartolomé de Socaire, Ralco Lepoy, Nereco y San Martín de Porres, en ellas se han contextualizado contenidos en otros sectores de aprendizaje además de los intervenidos en los PPP, lo que permite concluir que la escuela está comprometida con la EIB. Esta transversalidad curricular refleja a una escuela y a un cuerpo docente motivados, dispuestos a trabajar en equipo y abiertos a la investigación e incorporación de contenidos culturales locales a los sectores de aprendizaje. Sin embargo, la observación en terreno indica que, pese al acuerdo de enseñar desde los contextos culturales, lo que realmente ocurre es que se enseñan los mismos contenidos del currículum nacional pero con ejemplos

o ejercicios relacionados al entorno de los niños. No se observan diferencias epistemológicas referidas a la integración de la cultura indígena en la definición de qué y cómo se enseña, salvo –y como ya se ha señalado– en la escuela San Martín de Porres de la región de la Araucanía, en la que hay un fuerte énfasis en la enseñanza desde el *kimun* (sabiduría) mapuche, tanto en los contenidos que se enseñan como en la forma que se enseña.

Un último logro referido a la implementación del Programa, es la incorporación de elementos culturales indígenas en actividades extra curriculares. En todos los casos estudiados hay fechas especiales vinculadas a la cultura indígena que se celebran en la escuelas: el año nuevo indígena (*wetripantu* para la cultura mapuche y *Machaq Mara* para la cultura aymara) son fechas importantes, en la que además de los ritos propios de celebración cultural se muestran los aprendizajes de los estudiantes, y en muchas escuelas ya se ha constituido en espacio legitimado de celebración y encuentro entre la escuela y la comunidad. En la totalidad de las escuelas mapuche que se estudiaron, se celebra el *wetripantu* (el 24 de junio), consolidándose como la fecha más reconocida en que se manifiesta el trabajo de la EIB a la comunidad.

También las comunidades aymara le otorgan gran importancia a la celebración del año nuevo indígena, como señala uno de los entrevistados:

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

También han comenzado a instituirse espacios de encuentro en los que las escuelas presentan a la comunidad el trabajo que se ha realizado durante el año en EIB. Se destacan los Juegos Multigrado Rural que se realizan en la comuna de San Pedro de Atacama y el Encuentro Cultural Mapuche que organiza la escuela de San Martín de Porres:

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

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

1.4.2. Sensibilización y capacitación del equipo docente.

En cinco de las nueve escuelas estudiadas sobresale como un gran logro del Programa

el proceso de sensibilización y de compromiso que se ha generado en los equipos docentes. Estas escuelas son el Liceo Granaderos de Putre, Colchane, Ralco Lepoy, Nereco y San Martín de Porres, y en todas ellas se destaca la formación de un equipo de docente comprometido con el tema, que invierten tiempo, trabajo y recursos propios en la incorporación de la interculturalidad en sus escuelas. Sobresale el compromiso de la docente de la escuela multigrado unidocente de Talabre.

Un logro relevante es la creación de competencias en EIB en el equipo docente. Durante la Iª Fase del Programa se desarrolló un proceso de capacitación y sensibilización a los docentes de las escuelas participantes, proceso que es valorado y reconocido como un gran aporte. Por lo mismo, los entrevistados lamentan que en la IIª Fase no hayan continuado las capacitaciones a profesores, y se considera que es necesario que éstas se realicen de forma permanente. Asimismo solicitan que se ponga atención a la alta rotación docente en las escuelas rurales, la que impide la continuidad en los procesos de implementación de la EIB.

Algunas de las escuelas estudiadas, no contaban con personal capacitado para la enseñanza de contenidos y lengua indígena, por lo que la implementación del PEIB-Orígenes generó la necesidad de contar, además del Educador Tradicional (ET), con profesionales capacitados en enseñanza intercultural. En cinco de las escuelas estudiadas hay profesores encargados de EIB hablantes de la lengua indígena: Granaderos de Putre, Colchane, Ralco Lepoy, San Juan de la Costa y San Martín de Porres, y en todas ellas se destacó el rol protagónico que éstos cumplen en la implementación de la EIB en sus establecimientos. En las escuelas en las que no hay profesores hablantes de la lengua indígena (Talabre y San Bartolomé por la extinción del kunza, Bocatoma y Nereco) se resaltó la necesidad de contar con profesional capacitado para la enseñanza de la lengua y la cultura originaria, necesidad que aumenta a partir del año 2010, con la incorporación del sector de lengua indígena.

En este mismo ámbito, hay que destacar que en todas las escuelas estudiadas, se reconoce y valora positivamente la incorporación de los educadores tradicionales, que, como ya se ha señalado, son personas que tienen conocimiento de la lengua indígena y de las tradiciones culturales de su pueblo y que han sido elegidas por la comunidad. Sin embargo, no siempre hay una validación fáctica a los educadores, y en algunas ocasiones se los aísla y la escuela no los convoca a participar de las instancias de reflexión o planificación del equipo docente.

En algunas escuelas, como Bocatoma y Nereco, no existen profesionales capacitados para la enseñanza de la lengua y cultura indígena, y los contenidos locales se han ido perdiendo en las familias, lo que hace que recaiga en el Educador Tradicional la responsabilidad de transmitir y enseñar los contenidos culturales de su pueblo. En estos casos, el educador es visto como un actor clave que debe enseñar lengua, danzas, cantos, y oficios.

En algunos establecimientos ha surgido la necesidad de incorporar a la enseñanza elementos culturales desde sus significados y contenidos de manera profunda, es lo que ocurre en la escuela de San Martín con la transmisión de *kimun*. Es así que, gradualmente a la enseñanza de los aspectos más visibles de la cultura, como son los bailes, cantos y la

lengua, se incorporan la cosmovisión y epistemología propia de las culturas originarias.

Otro logro ha sido la creación de redes de trabajo entre establecimientos de similares características. En el norte, las escuelas Granaderos de Putre, San Bartolomé de Socaire y Talabre se apoyan entre sí; mientras en Colchane, los PPP se han trabajado durante las reuniones del microcentro. Estas redes permiten un espacio para la reflexión, discusión e implementación de los programas vinculados a la EIB.

Otras redes son las que se conforman entre las escuelas y la comunidad para la difusión y retroalimentación de las actividades interculturales, como son los casos –ya señalados- de Talabre y San Bartolomé de Socaire en los Juegos Multigrado y de la escuela San Martín de Porres en el encuentro cultural mapuche.

1.4.3. Fortalecimiento de la identidad étnica

En Granaderos de Putre, Talabre, San Bartolomé, Colchane, Nereco, San Martín de Porres y Bocatoma, hay una clara identificación de sus actores con la EIB y la cultura indígena a la que pertenecen. En dichos establecimientos, la identidad indígena es parte constitutiva de la escuela y un “sello” que las diferencia de otras y las afirma como escuelas interculturales.

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

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

El gran aporte de la incorporación de la cultura indígena a los espacios educativos se traduce en un proceso de afirmación y fortalecimiento de la identidad étnica de los alumnos, según afirman todos los entrevistados. Este proceso de afirmación de la identidad y su consecuente mejoramiento de la autoestima, es el logro más valorado y resaltado en las escuelas estudiadas, toda vez que los estudiantes han dejado de sentirse avergonzados de su origen étnico y, por el contrario, lo viven con orgullo.

En varias de las entrevistas a los profesores se sostiene que el objetivo de las escuelas es formar a jóvenes y niños orgullosos de sus raíces y capaces de salir y de enfrentarse al mundo –mucho veces hostil- desde su propia identidad. Pero este es un objetivo que debe trabajarse en todos los establecimientos del país, ya que sólo formando a los estudiantes en el respeto y valoración de la diversidad cultural, podremos hablar de una sociedad multicultural.

Por ahora, la participación de los estudiantes en actos, cantos y danzas tradicionales de su pueblo y el intercambio de experiencias con otras escuelas del entorno son instancias que contribuyen a fortalecer y valorar la identidad étnica.

1.4.4. Motivación de los apoderados y comunidades indígenas con la enseñanza de la EIB

La incorporación de la EIB en la escuela ha permitido sensibilizar y motivar a los padres y las comunidades indígenas en la importancia y sentido de identidad y pertenencia que tienen la lengua y los contenidos culturales en la educación. En muchos casos, las comunidades ejercían resistencia a la enseñanza de estos contenidos en las escuelas, ya que para ellos la escuela debía operar como un instrumento de movilidad e inclusión a una sociedad mayor discriminatoria de las costumbres y cultura indígena. De ahí que la incorporación de la cultura indígena era vista como elemento de anulación de su dimensión de puente hacia la cultura mayor. Sin embargo, hoy las comunidades han comenzado valorar los saberes de la cultura local y étnica y perciben a la escuela como un actor clave en la enseñanza y reproducción de su lengua y cultura.

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

Recapitulando, se puede afirmar que los logros más valorados que se encuentran presentes en todos los casos estudiados son: la elaboración de los Planes y Programas Propios, la identificación de las escuelas con la Educación Intercultural Bilingüe, la integración y valoración del Educador Tradicional en la escuela y la realización de actividades extracurriculares con temas interculturales, resaltando que, de ellos, el más importante es el fortalecimiento de la autoestima y la identidad étnica de los alumnos.

También corresponde señalar que, respecto a los demás logros alcanzados, éstos varían en su nivel de implementación en cada establecimiento, como la profundidad de la incorporación de la lengua indígena en la enseñanza, la incorporación transversal de contenidos y adecuaciones curriculares en todos los sectores de aprendizaje, el nivel de compromiso del equipo docente con la EIB, la creación de redes de trabajo entre escuelas, la incorporación de competencias profesionales y la motivación y compromiso de la comunidad con la enseñanza de contenidos culturales indígenas.

Sin embargo, es necesario indicar que los actores de las escuelas sienten que estos logros no son valorados ni medidos por ningún indicador, lo que causa frustración y una sensación de poca valoración al trabajo que se hace a nivel local, lo que lleva a sugerir la necesidad de indicadores interculturales en las mediciones realizadas por el MI-NEDUC.

1.5. ASPECTOS RELEVANTES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EIB

Una vez establecidos los principales logros del PEIB-Orígenes, se realizará una mirada más detallada sobre aquéllos aspectos que, al parecer, permiten que la educación intercultural bilingüe se implemente con éxito. Éstas son: Compromiso de los actores, Conocimiento y valoración de la cultura local y Claves de implementación y gestión.

1.5.1. Compromiso de actores

Un análisis transversal de los casos estudiados permite concluir que la mayoría de las fortalezas que se detectan en las escuelas se concentran en el compromiso y motivación de actores individuales vinculados directamente a su implementación: directores, profesores EIB y educadores tradicionales.

En el caso de los directores y directoras de los establecimientos estudiados resalta la tarea de conducción como un elemento que incide en los avances obtenidos en torno de la educación intercultural. En algunos casos, la conducción se refiere a la vinculación y coordinación que el director establece con actores externos a la escuela que se relacionan con la implementación del Programa y que favorecen la gestión de recursos y actividades, como ocurre en el Liceo Granaderos de Putre.

Por otra parte, en la escuela de Socaire la directora promueve la implementación de cada uno de los componentes del Programa y ejerce un rol motivador sobre el equipo docente, centrado en la valoración de la cultura de los estudiantes; procesos similares se dan en Nereco, Bocatoma y San Martín de Porres.

Justo es señalar que en las escuelas de Talabre y San Martín de Porres, la promoción de la interculturalidad en la educación es anterior a la implementación del Programa. En Talabre destaca la labor de la directora y única docente, quién ha construido una fuerte relación con la comunidad basada en su pertenencia a la etnia atacameña y en su formación como profesora especializada en EIB; en San Martín, el director ha ejercido un fuerte liderazgo promoviendo la presencia de la cultura mapuche en todas las acciones de la escuela y fomentando vínculos con la comunidad.

Más allá de los ámbitos específicos sobre los cuales se ejerce el liderazgo, no hay duda que el compromiso que los directores en la promoción de la interculturalidad, incide directamente en su implementación.

Algo similar ocurre en el caso de los docentes que promueven las relaciones con la comunidad, facilitando el diálogo entre escuela y comunidad. La formación de los docentes en EIB es otro aspecto importante en la implementación del PEIB-Orígenes es cuando, como ocurre en Talabre, en el Liceo Granaderos de Putre y en la escuela de San Juan de la Costa. En estos tres casos, además de facilitar la implementación del Programa, los docentes asumen roles de conducción y liderazgo que en algunos casos se formalizan a través de cargos de coordinación (San Juan). Pese a lo dicho, es interesante destacar que

tres de las escuelas estudiadas, no cuentan con docentes especializados pese a lo cual tienen un gran compromiso en el tema, como ocurre en Bocatoma, San Martín de Porres y Socaire.

En el mismo plano, destacan por su compromiso y entrega los educadores tradicionales que, en la mayoría de las entrevistas son descritos como figuras esenciales para fortalecer la EIB en las escuelas, especialmente en los cinco establecimientos insertos en comunidades mapuche. En Nereco, la comunidad percibe que el educador es capaz de transmitir a los niños y niñas elementos culturales que las familias han ido perdiendo.

En Ralco Lepoy, el Educador Tradicional es reconocido como un vínculo entre la escuela y las distintas comunidades indígenas del sector. En esta escuela además, hay una situación que constituye una excepción respecto de todos los demás casos estudiados; pues el sostenedor (DAEM de la Municipalidad del Alto Bío Bío) ha generado un departamento de educación intercultural bilingüe, que provee a la escuela con recursos para financiar 10 horas adicionales al Educador Tradicional⁴³ lo que, más allá del aporte material que significa, es una política de promoción de la EIB.

Preocupa, sin embargo, la escasa identificación de los actores con los coordinadores regionales del Programa y los supervisores. Sólo en el caso de la Escuela Fronteriza Colchane la adecuada concatenación de actores proporciona un apoyo permanente en la implementación del Programa y aparece como fortaleza que permite sortear, incluso, distancias físicas o lapsos temporales entre una y otra visita. También se destaca el apoyo de una supervisora de la región de Antofagasta, quién asesora técnicamente al microcentro y fortalece la implementación de la interculturalidad.

Con los datos recogidos, no se permite identificar incidencia entre el diseño del programa y el fortalecimiento de los actores vinculados en su implementación.

1.5.2. Conocimiento y valoración de la cultura local

En las escuelas destacadas por la buena implementación del PEIB-Orígenes existe un ámbito que vincula su quehacer a la cultura de los alumnos de manera independiente a la implementación del Programa. Estas fortalezas se originan en la vitalidad cultural de las comunidades de origen de los alumnos y en experiencias educativas desarrolladas anteriormente en los establecimientos.

El reconocimiento y valoración de las comunidades indígenas de las que provienen los estudiantes, se convierte en fortaleza al ser incorporada y legitimada en los espacios educativos, como ocurre en las escuelas de Ralco Lepoy y San Martín de Porres, donde la incorporación de los saberes culturales de los estudiantes y sus familias se suma a la inclusión del uso del mapudungún a los aprendizajes. Además, en San Martín destaca la activa

43 El EIB financia 20 horas a la semana, por lo que el Educador Tradicional de Ralco Lepoy percibe un sueldo correspondiente a 30 horas semanales.

vigilancia en torno de la selección y transmisión de elementos culturales que las comunidades realizan, proceso que es fomentado por el director.

En las escuelas de Bocatoma y Nereco resalta la identificación de la institución escolar con la cultura de los alumnos, lo que ocurre también en la escuela de Ralco Lepoy, en que cada uno de los contenidos del PEIB-Orígenes (orientaciones, materiales didácticos y de estudio) han sido adecuados a la cultura mapuche-pewenche de la que provienen los estudiantes. Esta escuela se ha hecho cargo del contexto cultural validando las prácticas cotidianas de los estudiantes en el quehacer formal de la escuela.

Además, y como se ha señalado con anterioridad, en todas las escuelas estudiadas se realizan celebraciones de efemérides indígenas, en las que se incluye a miembros de la comunidad, lo que permite incorporar la cultura local a través de la participación y consulta a sabios locales.

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

En las escuelas estudiadas en la región de Antofagasta, es posible detectar elementos que fortalecen la implementación del PEIB-Orígenes que están vinculados a experiencias previas relacionadas directa o indirectamente con la educación intercultural. En algunos casos, estas instancias se vinculan a programas educativos; en otras, a iniciativas propias de los establecimientos. En las escuelas de Socaire y Talabre, ambas pertenecientes a la cultura atacameña, se reparó en la relación de continuidad que las escuelas perciben entre el PEIB-Orígenes y el MECE Básica Rural. Ambos establecimientos reconocen que a través del Mece Básica Rural aprendieron a contextualizar los aprendizajes respecto del entorno natural y cultural de los estudiantes (aprendizaje significativo), generando en los docentes la necesidad de interiorizarse en la cultura atacameña. Esta experiencia, permitió que los docentes conocieran y valoraran la cultura de los estudiantes y fortaleció las relaciones entre escuela y comunidad, favoreciendo la instalación del PEIB- Orígenes.

En la escuela de San Martín que, como se ha señalado, es el mejor ejemplo de enseñanza intercultural observado, también existía un trabajo anterior a la implementación del PEIB-Orígenes, el que se había enfocado al reconocimiento e identificación de la escuela con la cultura de los estudiantes y a la generación de vínculos entre escuela y comunidad.

Otro aspecto positivo en la incorporación de la interculturalidad, es la creación de instancias de encuentro que permiten reforzar el trabajo que se realiza en torno del Programa, que son las en jornadas de encuentro inter-escolar o de reunión con la comunidad y otros actores locales, en estas instancias se exhibe el trabajo realizado en torno de la recreación de elementos propios de la cultura de los alumnos, como ocurre en Talabre, Socaire y San Martín de Porres. Otro ejemplo son los Juegos Multigrado Rural que, como se ha señalado, se organizan anualmente en San Pedro de Atacama. Durante estos encuentros, se destina un día a la recreación de juegos y tradiciones locales, y en ellos se compar-

te el trabajo de los educadores tradicionales en la escuela, el que cuenta con el apoyo de las familias de los estudiantes. Una celebración similar se da en el Encuentro Cultural Mapuche que realiza cada año la escuela San Martín de Porres, en la que se muestra el trabajo realizado por los alumnos en torno de su identidad cultural. Así también, la escuela de Putre participa a través del taller de música y danzas andinas en diversas muestras de cultura tradicional organizadas por instancias oficiales de la comuna. En todos los ejemplos señalados, se valoran y refuerzan los saberes de las comunidades fortaleciendo la identidad de los niños y niñas con su cultura originaria.

1.5.3. Claves de implementación y gestión

Existen elementos de gestión claves en la implementación de la educación intercultural. Uno de ellos, es la dificultad de concentrar el quehacer educativo en un programa, dada la enorme oferta y exigencia proveniente del MINEDUC.

Los establecimientos han abordado esta situación de distintas maneras, en Colchane han resuelto integrar distintos programas, abordando en cada uno las mismas prioridades y énfasis (aprendizaje de la lengua indígena, por ejemplo). En el Liceo Granaderos de Putre, esta misma dificultad se ha resuelto fortaleciendo el vínculo entre actores gubernamentales, municipales e internos a la escuela. Otra modalidad de gestión la encontramos en aquellos establecimientos que se reúnen en los microcentros, instancia que permite a los docentes fortalecer sus aprendizajes, subsanar dudas y dificultades y gestionar de manera adecuada el apoyo técnico entregado por los supervisores y/u otros actores externos, ejemplo de ello son las escuelas de Socaire y Talabre, que participan del microcentro de la comuna de San Pedro de Atacama, y también el Liceo de Granaderos que se ha constituido en microcentro.

Por cualquiera de las opciones que se tome, lo importante es que la implementación del PEIB-Orígenes sea prioridad en el quehacer escolar, una vez que esto ocurra se puede iniciar una gestión que transversaliza la educación intercultural, como ocurre en la escuela de Socaire, en que la directora ha conseguido potenciar todos los componentes del PEIB-Orígenes. Otro ejemplo es el de Colchane, que ha convertido los principios estructurantes de la ética aymara (no mentir, no robar, no ser flojo) en valores que guían la formación de los alumnos. Del mismo modo, la escuela de Ralco Lepoy ha integrado varias de las costumbres de la cultura mapuche pewenche en prácticas cotidianas de la escuela. Así, cada clase se inicia con un saludo en chedungun y se contextualiza al entorno cultural y material, con especial énfasis en los ciclos de la naturaleza y su cosmovisión.

Salvo en el caso de los microcentros, que cuentan con el apoyo de la supervisión, las restantes iniciativas se vinculan a la labor de los directores, situándolas en una total dependencia a gestiones individuales, arriesgando la continuidad y sustentabilidad del Programa en esos establecimientos, lo que significa que, a la fecha, es un aspecto que no se ha institucionalizado.

Otros aspectos que sí se han logrado institucionalizar y que dependen del diseño y propuesta del PEIB-Orígenes son la instalación de educadores tradicionales como un ele-

mento central que favorece y permite la inclusión de la cultura indígena y local como recurso de enseñanza y la progresiva incorporación de profesores expertos en EIB, lo que sin duda fortalece el proceso de interculturalización.

También se reconoce al Programa por el apoyo en la legitimación de iniciativas vinculadas a la sensibilidad de los establecimientos ante la cultura de los alumnos, favoreciendo la participación de la escuela en celebraciones y rituales locales y convirtiendo estas instancias en oportunidades de aprendizaje.

En síntesis, los aspectos positivos que se reconocen en la implementación del PEIB-Orígenes son: actores involucrados, instancias de encuentro escuela-comunidad e instrumentos de gestión, y que estos aspectos fortalecen la interculturalidad cuando se acoplan a dispositivos y disposiciones que preexisten en la escuela.

1.6. ASPECTOS A MEJORAR EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EIB

Respecto a las debilidades observadas en la implementación del Programa, la mayoría se atribuye a problemas en el diseño del PEIB-Orígenes, y se concentran en problemas de recursos, de fundamentos y de claridad en los roles de los responsables, según veremos en detalle.

1.6.1. Recursos de PEIB-Orígenes

Los recursos y la administración presupuestaria son temas muy sensibles para las escuelas, dado que el avance de las actividades, en la llegada de recursos complementarios y la contratación del Educador Tradicional dependen de este tópico. En todos estos ítems los actores entrevistados han identificado debilidades, tanto por la insuficiencia de los montos asignados, como por el retraso en su entrega debida en parte a la excesiva burocracia para su ejecución.

Los directores de las escuelas de Colchane, San Martín de Porres, Nereco, San Juan de la Costa y el sostenedor de la escuela Ralco Lepoy señalan que el monto asignado es escaso para efectuar las actividades que demanda el Programa.

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

Asimismo, el sostenedor de la escuela de Ralco Lepoy y el Educador Tradicional de Colchane, manifiestan una disconformidad por la baja remuneración percibida por el Educador Tradicional que deriva en una escasa motivación para trabajar en esta función y en una alta rotación de los educadores.

Por otra parte, y según está estipulado desde el MINEDUC, los fondos se entregan una vez que el año escolar ha comenzado, sin que exista consistencia entre los tiempos escolares y los que exige el BID, organismo financista de Orígenes.

Este retraso afecta a todos los establecimientos observados, y como los proyectos no comienzan sin los recursos, siempre se retrasa más el inicio de las actividades vinculadas a la EIB, llegando incluso durante el tercer trimestre del año escolar, por diversas trabas que se generan desde el nivel central y los departamentos provinciales.

Las trabas administrativas están presentes en todo el proceso de ejecución, ya que la suma de dinero que recibe cada escuela se entrega en dos pagos, y como para cobrar el segundo se debe realizar una rendición de cuentas del primero, se complejiza la situación para los encargados de los establecimientos porque, además deben hacer uso de fondos propios para movilizarse y hacer rendimiento de los gastos. También señalan que los tiempos utilizados para la gestión no están considerados.

Para las escuelas de Colchane y Granaderos, el sistema de compras que realiza el establecimiento también detiene la rapidez y diligencia del proyecto anual, ya que supone la conexión a Internet, lo que en los sectores rurales no es muy expedito.

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

Respecto a los materiales didácticos y educativos que se han entregado, éstos tienen una disímil aceptación según el pueblo indígena al que se dirigen. En la zona atacameña, por ejemplo, las escuelas de Talabre y Socaire reciben un material que no corresponden a sus comunidades, dado que el kunza está extinto.

Por el contrario, en la escuela San Martín de Porres se manifiesta conformidad con los textos y material difundido, es considerado pertinente a sus necesidades, lo que es consistente dado que una docente del establecimiento participó en la elaboración de parte de los materiales en uso. Sin embargo, actores de escuelas de otras identidades territoriales del pueblo mapuche, como el profesor EIB de la escuela San Juan de la Costa, mapuche-williche, y el sostenedor de la escuela Ralco Lepoy, mapuche-pewenche, han indicado que los contenidos de los materiales entregados no son pertinentes a la realidad de sus escuelas.

Los entrevistados del liceo Granaderos de Putre y de la escuela de Colchane, consideran que son muy pocos los materiales entregados que les sirven, lo que los ha obligado a elaborar materiales didácticos propios. En el caso de Granaderos, los docentes realizan compilaciones de canciones en casete (tecnología casi en desuso) y en Colchane el profesor EIB manifiesta su interés en realizar clases con apoyo audiovisual (computadores, data show, etcétera) pero no tiene los recursos educativos para utilizarlos, según confir-

ma el director de la escuela:

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

1.6.2. Fundamentos de PEIB – Orígenes

Desde el PEIB-Orígenes, se adjudica a la comunidad un rol preponderante en la escuela, ya que son ellos los que legitiman al Educador Tradicional, además de asumir una participación activa en actividades extracurriculares y formativas del alumno. Esto lleva a que la comunidad tome decisiones sobre la organización y las actividades de la escuela, asumiendo con ello responsabilidades que hasta ahora, habían sido de exclusividad de los docentes.

Pese a la intencionalidad del Programa en incorporar a la comunidad, los docentes y funcionarios ministeriales entrevistados reconocen poca participación de la comunidad en la escuela. Sin embargo, los apoderados entrevistados manifiestan ser participativos de las actividades en las escuelas. Esta aparente contradicción se debe a que los apoderados valoran y validan su incorporación en actividades extracurriculares y actividades que no son propiamente educativas, como son las celebraciones de fiestas tradicionales.

En este mismo sentido, los apoderados entrevistados, expresan un desconocimiento del ámbito de adecuación curricular, de su terminología y de las contribuciones para la formación de los alumnos. Ante esta situación, no se identifica desde el Programa un canal que permita que la escuela y la comunidad dialoguen y participen de manera colaborativa y participativa. Aunque la figura del Educador Tradicional y las jornadas territoriales, están instauradas en todos los casos observados, no han logrado que la comunidad extensa se sienta parte del quehacer escolar.

Respecto a la adecuación curricular, el procedimiento para la elaboración de PPP establece que cada escuela focalizada genere sus instrumentos, pudiendo contar con un asesor externo o con la asistencia técnica de funcionarios del MINEDUC. Todos los entrevistados de las escuelas insertas en comunidades mapuche, manifestaron que el apoyo técnico entregado por parte los coordinadores regionales y los supervisores es muy escaso.

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

Una excepción respecto a la elaboración de los PPP, la constituyen los establecimientos de San Martín de Porres y de Colchane, en ambos se ha completado la implementa-

ción de la enseñanza de la lengua y la cultura (mapuche y aymara respectivamente) en la enseñanza básica. El resto de las escuelas presentan atrasos en su actualización, el liceo Granaderos de Putre ha implementado sus PPP hasta NB3 en Música y Danza Andina; Talabre y Socaire hasta NB4 en Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural; Ralco Lepoy hasta NB2 en Lenguaje y Comunicación Español y Chedugun; Nereco hasta NB5 en Lengua Mapuche; Bocatoma hasta NB2 Compresión del medio natural, social y cultural; San Juan de la Costa hasta NB5 en Compresión del medio natural, social y cultural.

Esta situación evidencia que la adecuación curricular, considerada relevante en el diseño del Programa, no alcanza los niveles dispuestos por PEIB-Orígenes, lo que deriva en menos horas de enseñanza de los sectores contextualizados y escasa homogeneidad en los establecimientos adscritos. Asimismo, queda en evidencia la falta de acompañamiento y asesoría técnica en los establecimientos.

Otra debilidad respecto a los PPP, es que éstos no han incorporado las actualizaciones curriculares que se ejecutan en la actualidad. Es decir, que las adaptaciones curriculares fueron realizadas al elaborar los PPP y, posteriormente no se han revisado

En concordancia con las deficiencias de los PPP y la falta de contextualización de los recursos educativos, también se identifican debilidades en la promoción de la lengua originaria. El Programa no ha considerado las diferencias que en cada establecimiento se dan según la cantidad de hablantes o las variantes locales de su uso en la comunidad. El caso más emblemático es el de la cultura atacameña, cuyas escuelas reciben material y apoyo pedagógico de una lengua que no es hablada en la población (kunza).

En el caso mapuche, las escuelas San Martín de Porres y Ralco Lepoy poseen una gran cantidad de alumnos bilingües y hay interés de la comunidad por continuar y potenciar la lengua indígena. Al contrario, en las escuelas Nereco y San Juan de la Costa, el *mapudungun* es escasamente hablado entre los alumnos y no existe real motivación para hablarlo.

El PEIB-Orígenes no ha diseñado una estrategia diferencial que potencie el uso de la lengua originaria según la realidad de la escuela, y la motivación de la comunidad por mantener (o recuperar) su lengua.

Otro problema en el diseño del Programa es la falta de indicadores educativos que consideren logros específicos en EIB, como el aumento de la autoestima o de la identidad étnica, que siendo los principales logros reconocidos por los actores, no quedan registrados ni son valorados desde la institucionalidad ministerial. Por lo mismo, tampoco hay propuestas que permitan potenciar el avance en estos aspectos, según afirman el director y el profesor EIB de Nereco; el jefe de UTP de Colchane; y el coordinador de microcentro en Putre, y los indicadores de logro siguen siendo los que miden la calidad de la educación en el modelo educativo formal, como ocurre con el SIMCE.

Ante esta situación, vale preguntar: ¿Qué logros en educación?: El sistema educativo nacional está atravesado por los logros que el SIMCE arroja, sin existir ningún ins-

trumento que permita conocer el desempeño educativo y los logros específicos del PEIB-Orígenes.

Y, como los resultados del este sistema de medición no están directamente relacionados con los avances que se demuestran en el área de EIB, se genera una tensión entre fomentar la EIB o avanzar hacia el mejoramiento del SIMCE, tensión que expresa un director de la región del Bío-Bío:

“[se utilizan los PPP] muy poco, si les preguntasen a los profesores del primer ciclo si conocen los PPP, los aplican, los desarrollan, me dirían, «pero tío, ¿qué quiere, vamos a trabajar cultura o quiere subir SIMCE?»”.

Para los directores de las escuelas Ralco Lepoy, Nereco, San Martín de Porres y Bocatoma, esta situación es muy delicada. El primero señala que, si bien el tema de la EIB es importante ellos, deben priorizar el reforzamiento en las materias que mide el SIMCE. En Nereco y San Martín de Porres los directivos se manifiestan disconformes debido a que sus esfuerzos por desarrollar la EIB no tiene un reconocimiento; complementariamente, el director de Bocatoma indica que los sistemas de medición debieran involucrar variables de los contextos locales.

1.6.3. Roles y responsables de implementar el PEIB-Orígenes

A juicio de los mismos coordinadores regionales de EIB entrevistados, su presencia ha sido débil en las escuelas. Según sus perspectivas, lo óptimo sería poder asistir a las escuelas de manera constante, a fin de contribuir al desarrollo del Programa en todos sus ámbitos, pero sus visitas son sólo esporádicas, tanto por falta de recursos humanos como económicos. Esta falta de presencia en las escuelas, se enfatiza más en los establecimientos ubicados en los contextos mapuche, en las escuelas Ralco Lepoy, San Martín de Porres, Nereco, Bocatoma y San Juan de la Costa. En dichos establecimientos el apoyo se restringe a la revisión de informes y productos, los que no se sistematizan ni retroalimentan con las escuelas. Algo similar ocurre en la escuela de Socaire en la zona atacameña. En la zona aymara, por el contrario, se destacó el apoyo y la presencia de los supervisores.

La falta de apoyo presencial en las escuelas, impide que el proceso de implementación de la EIB se realice con la efectividad requerida. Un supervisor de la región del Bío-Bío indicó que, desde su función, se privilegia el trabajo administrativo por sobre el acompañamiento en terreno, lo que se manifiesta en la solicitud que se hace a las escuelas de que envíen informes sobre las jornadas territoriales, jornadas pedagógicas, desempeño y actividades del Educador Tradicional, además de los productos que el proyecto anual demanda, pero no se dan las instancias para que los supervisores devuelven comentarios, críticas, observaciones o elogios acerca de estos trabajos, por lo tanto los actores del proceso no construyen aprendizaje con apoyo de los especialistas.

Uno hace un trabajo para socializar el tema de la familia, meli folil kupan, hicimos un trabajo muy bonito, de ese trabajo hay algo en la DEPROV Cautín Sur, lo pasamos para allá y no ha sido devuelto todavía. También preparamos una carpeta de trabajo de ma-

terial de acá”. (Directora, región de la Araucanía).

La ausencia de especialistas en terreno se refleja también en la poca presencia de los sostenedores en las escuelas, exceptuando a Colchane, en la zona andina, y Ralco Lepoy, en la zona mapuche. En los demás casos, los sostenedores aparecen como figuras administrativas sin compromiso en la promoción de acciones relativas a la EIB. Tampoco el diseño del PEIB-Orígenes identifica un rol activo del sostenedor, pese a reconocer la importancia que éste tiene en el éxito o fracaso del Programa.

Respecto a los docentes, su función es relevante en la implementación del Programa. Las principales problemáticas que se relacionan con su desempeño están marcadas por la falta de capacitación especializada en el modelo EIB. Si bien en todos los establecimientos hay especialistas en el área, solamente en la escuela de Talabre hay un docente con formación universitaria en el tema, y sólo en el liceo Granaderos y en las escuelas San Martín de Porres y Nereco, existen equipos de trabajo en EIB. Por ende, la implementación del PEIB-Orígenes en el resto de los establecimientos pasa por la labor de profesores que no han tenido necesariamente capacitaciones en EIB, como se aprecia en el siguiente caso:

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

Las escuelas demandan más y mejores capacitaciones. Las entrevistas indican que muchos docentes requieren mayor exigencia en los contenidos que se les entregan y con mayor frecuencia, manifestando que tal como se han realizado no se logra provocar repercusión en la conciencia del profesorado local.

A esta carencia de especialización, se suma la continua rotación de profesores, situación que se asume como debilidad puesto que las capacidades obtenidas en las capacitaciones se diluyen con el movimiento de personal. De la misma forma, la rotación involucra que la experiencia adquirida por los docentes no se acumula para la labor del establecimiento, como lo menciona uno de los coordinadores:

[Lo que falta es] que realmente el 100% de los profesores se puedan empapar del tema, puedan tener conocimiento, eso cuesta un poco. Hay profesores que son distintos, sectores que no es fácil llevar a la práctica o hacer acciones en relación a la EIB y lo otro es que el cambio constante de los profesores”. (Coordinador, región de Tarapacá).

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

Con los educadores tradicionales también se han detectado debilidades en su función pedagógica. Aún cuando esta figura es reconocida como una de las grandes fortalezas del

PEIB-Orígenes, la práctica ha mostrado que no siempre sus capacidades responden a lo esperado. Por una parte, el perfil definido para elegir al Educador Tradicional es altamente exigente pues debe tener sumar competencias de conocimiento sociocultural (saberes tradicionales) y un rol de “autoridad” al interior de su comunidad, además de dominar la lengua de su pueblo originario. Esto hace que sea difícil encontrar alternativas en la zona aymara (el liceo Granaderos y la escuela de Colchane), dado que pocas de las personas que cumplen con estas exigencias están disponibles para efectuar una actividad pedagógica. En cambio, ni en los establecimientos del área mapuche (Ralco Lepoy, San Martín de Porres, Nereco, Bocatoma y San Juan de la Costa), ni en los que se insertan en contextos atacameños (Talabre y Socaire) existe esta dificultad.

El Educador Tradicional es el principal responsable en la transmisión de contenidos culturales locales y materias contextualizadas a los alumnos en la sala de clases, pero algunos de los educadores no han completado la enseñanza escolar y tampoco tienen conocimientos acerca de educación, razón por la cual el Programa ha tenido que capacitarlos en aspectos metodológicos y de planificación, junto con solicitar el apoyo constante de los docentes. En los casos observados, todos los educadores tradicionales han recibido formación mediante capacitaciones, salvo la educadora del liceo Granaderos. Sin embargo, su rol pedagógico no está determinado tanto por su nivel de instrucción como por la validación que se le entregue en el establecimiento. Cada educador tiene un espacio en el establecimiento pero éste no depende de las directrices emanadas desde el MINEDUC sino que por las funciones que se determinen en la escuela.

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

En lo concreto, la labor del Educador Tradicional se ajusta a los aportes requeridos por el establecimiento y su rol pedagógico está dado por su validación. En los casos estudiados, se evidencia que en Talabre, Socaire, San Martín de Porres y Colchane, no hay legitimación de su labor pedagógica, pero sí de su rol como mediador con la comunidad.

Quando tenemos reunión de padres le damos un espacio al Educador Tradicional, para que explique la dinámica que estamos llevando en interculturalidad. En ese momento vincula a la comunidad y la escuela al dar a conocer la dinámica que se está llevando a cabo. También cuando hay wetripantu o el encuentro de niños mapuches. (Director, región de la Araucanía).

Para muchos de los actores entrevistados (el coordinador del microcentro en liceo Granadero; en Colchane, el sostenedor y jefe de UTP; en Talabre, la directora; en Ralco Lepoy, el director y profesor EIB; en San Martín de Porres, el director y la coordinadora regional; en Nereco, el director; en Bocatoma, el director y jefe de UTP; en San Juan de la Costa, el profesor EIB) el Educador Tradicional representa solamente una mediación limitada entre comu-

nidad y escuela, ya que se limitan a traspasar información desde la escuela a la comunidad, pero sin llegar a convertirse en interlocutores cotidianos entre comunidad y escuela. Esta situación se agudiza por la alta rotación de educadores tradicionales, que se debe en gran medida a malas evaluaciones por parte de la escuela o por decisión de la comunidad, además de las bajas remuneraciones que perciben los educadores tradicionales. A todos estos aspectos, la débil relación que el cuerpo docente mantiene con los educadores tradicionales. El diseño del Programa no asume una posición acerca de la función del cuerpo docente en su conjunto, y lo que ocurre es que un docente se hace cargo de aplicar las adecuaciones curriculares y desarrollar el proyecto anual, lo que realiza sin la participación ni el conocimiento del Educador Tradicional. A lo más, en las escuelas de Bocatoma, San Juan de la Costa, Ralco Lepoy y Colchane, los profesores encargados trabajan junto con los educadores tradicionales, pero no participa el resto del cuerpo docente, produciendo una atomización de la labor e impidiendo que se cumpla la transversalidad de la EIB a todas las acciones de la escuela.

En definitiva, los actores identifican las debilidades con el diseño del Programa y no con su implementación, tal como se sistematiza en el siguiente cuadro:

CUADRO VII

Principales debilidades de los establecimientos del estudio de casos, por dimensión

ESCUELA	DEBILIDADES	DIMENSIONES		
		RECURSOS	FUNDAMENTOS	ROLES CLAVES
Liceo Granaderos de Putre	Retraso entrega de fondo			
	Engoroso método de compras y rendición			
	Material educativo no pertinente			
	Poca participación comunitaria			
	Retraso actualización PPP			
	Ausencia de Indicadores EIB			
	Poco apoyo de sostenedor			
	Capacitaciones Docentes y ET			
	Exigente perfil ET			
	Insuficiente rol mediador de ET			
Escuela de Colchane	Insuficientes montos asignados			
	Retraso entrega de fondo			
	Engoroso método de compras y rendición			
	Material educativo no pertinente			
	Poca participación comunitaria			
	Ausencia de Indicadores EIB			
	Capacitaciones y ET			
	Rotación docente y ET			
	Exigente perfil ET			
	Insuficiente rol mediador de ET			

Escuela Básica Talabre	Material educativo no pertinente			
	Poca participación comunitaria			
	Retraso actualización PPP			
	Poco apoyo de sostenedor			
	Capacitaciones docente y ET			
	Insuficiente rol mediador de ET			
Escuela Básica San Bartolomé, Socaire	Material educativo no pertinente			
	Retraso actualización PPP			
	Insuficiente presencia de supervisor			
	Poco apoyo del sostenedor			
	Capacitaciones docente y ET			
Escuela Ralco Lepoy	Insuficientes montos asignados			
	Retraso entrega de fondo			
	Material educativo no pertinente			
	Poca participación comunitaria			
	Asistencia técnica			
	Retraso actualización PPP			
	Preponderancia del SIMCE			
	Débil apoyo de coordinador regional			
	Insuficiente presencia de supervisor			
	Capacitaciones docente y ET			
	Rotación docente y ET			
	Insuficiente rol mediador de ET			
Escuela Particular San Martín de Porres	Insuficientes montos asignados			
	Retraso entrega de fondo			
	Poca participación comunitaria			
	Asistencia técnica			
	Preponderancia del SIMCE			
	Débil apoyo de coordinador regional			
	Insuficiente presencia de supervisor			
	Capacitaciones docente y ET			
Insuficiente rol mediador de ET				
Escuela Nereco	Insuficientes montos asignados			
	Poca participación comunitaria			
	Asistencia técnica			
	Retraso actualización PPP			
	Ausencia de Indicadores EIB			
	Preponderancia del SIMCE			

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

2. COMPONENTE CUANTITATIVO

Complementariamente al análisis cualitativo, se consideró pertinente analizar la totalidad de los establecimientos focalizados por el PEI-Orígenes con el objeto de conocer su evolución en el período indicado y su comparación con establecimientos similares. Para efectos del estudio, se han diferenciado los establecimientos que participaron en la Fase I y se mantuvieron en la Fase II (a partir del año 2007), llamados “de continuidad” de aquellos que participaron en la Fase I pero no en la Fase II (“no continuidad”) y un tercer grupo que corresponde a establecimientos subvencionados (municipales y particulares subvencionados) que no han participado en ninguna de las fases del Programa, pero que, de acuerdo a antecedentes provenientes de encuestas complementarias al SIMCE, tienen una matrícula de estudiantes pertenecientes a etnias de pueblos originarios, de más de un 30% en 4° básico. Posteriormente, se realizaron entrevistas a 11 expertos del ámbito académico, organismos internacionales y representantes de organizaciones indígenas, supervisores provinciales y coordinadores regionales del MINEDUC para el PEIB-Orígenes, las que permitieron identificar categorías de análisis relevantes para la elaboración de las pautas de entrevistas y observación cuyo objetivo era la construcción del cuestionario de la encuesta a directores y para el análisis general de los resultados obtenidos.

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

Es así, que el Componente Cuantitativo presenta dos líneas de análisis. La primera corresponde a los resultados preliminares de los análisis secundarios, es decir, datos recogidos con anterioridad y con finalidades distintas a la presente investigación, en esta ocasión se trabajó con bases de datos provenientes de: Resultados SIMCE 4° básico, Encuesta de padres complementaria SIMCE, Directorio de establecimientos (MINEDUC), IVE JUNAEB, Encuesta complementaria a docentes de SIMCE, Base de datos SEP al 2009 (MINEDUC). La segunda línea corresponde al análisis de datos primarios, es decir, aquellos obtenidos a través de instrumentos diseñados para la presente investigación, se presentan los resultados preliminares de la encuesta a directores, y los resultados preliminares de consultas a actores relevantes, realizados con el propósito de generar mayores insumos para la construcción de un Índice de Interculturalidad. Estos dos subcomponentes, constituyen la base para el desarrollo del Índice de Progreso de Establecimientos PEIB-Orígenes.

Cabe señalar que como ocurre con otros datos relevantes, tampoco aquí hay informes oficiales que expliquen las razones de que algunos establecimientos sean de continuidad o no continuidad, pese a lo cual, se pudo identificar que algunas de las razones de esta dife-

rencia es la propia decisión de los sostenedores que quisieron concluir su participación en el Programa.

2.1. ANÁLISIS DATOS SECUNDARIOS

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

Para el análisis a nivel de escuela, o grupos de escuelas por unidad territorial que participan en el PEIB, se realizaron análisis comparativos con datos secundarios a partir de escuelas o grupos de escuelas, con características relativamente similares, de tal forma de contemplar un grupo control para el análisis de los resultados. La selección del grupo control obedeció al empleo de la metodología de matching propensity score⁴⁴.

El uso de esta técnica supone recolectar información cuantitativa de todas las escuelas, lo cual implica identificar a los establecimientos participantes en el PEIB con aquellas que más se les parecen (basados en un índice que se realiza a partir de las variables observables de las escuelas). De esta manera, se llegó a un grupo de 79 escuelas, y el grupo control se formó con escuelas que no han participado en las Fases I y/o II del PEIB y que presentan una mayor similitud en sus características. Es así que, para el grupo control, no hay una muestra aleatoria (con margen de error), sino que se busca identificar una escuela tipo “clon”, en que la principal diferencia con las participantes sea, precisamente, el no haber participado en el Programa.

Esta metodología consideró cinco variables de potenciales efectos del programa, tres a nivel de los estudiantes, y dos a nivel del establecimiento, según se detalla a continuación:

a. Variables a nivel de estudiantes:

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

44 Rosenbaum y Rubin (1983) “The central role of the propensity score in observational studies for causal effects”

b. Variables a nivel del establecimiento:

4. Tasa de repitencia⁴⁵ de estudiantes de 4° básico.
5. Expectativas de los profesores (4° básico) sobre el nivel de escolaridad que pueden alcanzar la mayoría de los estudiantes de su curso.

Sin embargo, los datos obtenidos, sólo permitieron realizar análisis en relación a las variables de los estudiantes del subgrupo de estudiantes de establecimientos de continuidad. Estos análisis deben ser considerados como un antecedente general dentro del estudio, ya que la mayor parte de las escuelas participantes del Programa tienen baja matrícula, lo que hace que los resultados de pruebas estandarizadas estén sujetas a sesgos en la estimación de sus variables de resultado escolar, ello por efectos transitorios que afectan considerablemente la calidad de estas estimaciones.

2.1.1. Descripción general de los establecimientos participantes en Fase I del PEIB- ORÍGENES

La descripción de las condiciones iniciales de los establecimientos que participaron del Programa en su Fase I, se analizaron por separado en los establecimientos de “continuidad” y los de “no continuidad”, incluyendo el tercer grupo (de control) a fin de determinar la existencia de diferencias entre los establecimientos que han participado con sus similares que no han participado. Para determinar las condiciones se utilizaron indicadores recogidos de información del año 2002⁴⁶. Estas variables, y su fuente de información, se describen en el Cuadro VIII:

Cuadro VIII

Descripción de Variables

VARIABLE	DESCRIPCIÓN	FUENTE DE INFORMACIÓN
<i>A Nivel del Estudiante/Familia</i>		
Puntaje SIMCE Lenguaje	Resultados individuales	SIMCE 4° básico
Puntaje SIMCE Matemática	Resultados individuales	SIMCE 4° básico
Género	Si el estudiante es hombre o mujer	SIMCE 4° básico
Pertenencia a alguna etnia	Si el estudiante pertenece a alguna etnia originaria	Encuesta de Padres complementaria SIMCE
Expectativas de educación futura de los padres	Los padres indican el grado de educación más alto que piensan que alcanzará su hija(o)	Encuesta de Padres complementaria SIMCE

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

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

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

De acuerdo a estos datos, los establecimientos que participaron en el PEIB (Fase I) difieren considerablemente de los que no lo han hecho (entre los que cuentan con un importante porcentaje de población indígena entre su matrícula). Los establecimientos participantes en el Programa son mayoritariamente rurales, mientras que los no participantes se distribuyen en forma similar entre zonas urbanas y rurales. Los participantes son más vulnerables en términos socioeconómicos, poseen mayores porcentajes de matrícula de origen étnico y presentan más bajos resultados en lenguaje y matemática en el SIMCE 4° básico. Sin embargo, las expectativas que tienen padres y profesores sobre el máximo nivel de escolaridad que alcanzarán sus hijos o estudiantes no difieren considerablemente.

Por otra parte, los establecimientos de continuidad presentan menor vulnerabilidad (tanto en ingresos del hogar, escolaridad de los padres como en el Índice de Vulnerabilidad Escolar y el Índice Socioeconómico); son mayoritariamente municipales (77,7%), y

Cuadro IX

COMPONENTE	VARIABLE
Características de la escuela	% Ruralidad
	% Dependencia Municipal
	Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)
	% Repitencia establecimiento
	Nº de cursos en 4º básico
	Nº de alumnos que rinden ambas pruebas SIMCE
Características de los alumnos	Puntaje matemáticas
	Puntaje Lenguaje
	Género alumno (% Mujer)
	% Alumnos pertenecientes a etnias
Promedio a nivel de establecimiento de educación alcanzado por la madre	8 o menos años de escolaridad
	9-11 años
	12-13 años
	14-16 años
	17 o más años
Expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos	No alcanzarán Ed. Media Completa
	Alcanzarán Ed. Media
	Alcanzarán Ed. Superior
Variables socio- demográficas de los hogares	Índice socioeconómico
	Ingreso del hogar (\$)
	Ingreso per cápita (\$)

tienen mayor matrícula (aunque son igualmente escuelas pequeñas), pero lo más interesante es que los padres y profesores manifiestan expectativas del futuro educacional de los estudiantes levemente más favorables que sus pares de no continuidad.

Respecto a los resultados SIMCE, los promedios a nivel de escuela en los 4° básicos del año 2002 favorecen a las escuelas de continuidad en 15 puntos para matemática y en 12 puntos para lenguaje, sobre sus pares de no continuidad.

Tomando en cuenta todos los elementos hasta ahora enunciados, se realizó una comparación (Cuadro IX) entre los establecimientos participantes en Fase I (continuidad y no continuidad) y establecimientos subvencionados (municipales y particulares subvencionados) con altos porcentajes de matrícula de origen étnico, que se presenta a continuación, para posteriormente poder interpretar estos datos:

EST. DE CONTINUIDAD			EST. NO CONTINUIDAD			EST. NO PARTICIPANTES (30% O MÁS ESTUDIANTES DE GRUPOS ORIGINARIOS)		
Nº OBS.	MEDIA	DESV. EST.	Nº OBS.	MEDIA	DESV. EST.	Nº OBS.	MEDIA	DESV. EST.
79	91.14%	-	75	96.00%	-	727	56.12%	-
79	77.22%	-	75	33.33%	-	727	65.47%	-
77	70.89	12.56	75	75.10	10.70	719	57.72	17.71
79	8.24%	11.49%	74	7.69%	11.95%	705	7.10%	9.95%
72	1.02	0.17	45	1.00	0	732	1.33	0.77
64	12.48	7.49	45	11.58	6.74	731	25.89	28.63
64	215.76	28.16	49	200.26	24.44	731	223.34	25.90
64	216.42	30.65	49	204.68	23.22	732	229.53	25.46
64	45.00%	16.00%	49	0.47	15.10%	732	0.48	15.95%
58	82.79%	23.00%	46	79.21%	24.87%	732	54.18%	22.14%
61	77.42%	26.00%	49	81.32%	15.68%	719	66.93%	22.38%
61	14.80%	20.00%	49	13.51%	15.44%	719	21.79%	16.05%
61	4.11%	8.00%	49	3.44%	7.26%	719	7.16%	8.72%
61	0.67%	2.00%	49	0.52%	2.56%	719	1.63%	5.05%
61	0.28%	2.00%	49	0.00%	0.00%	719	0.11%	1.13%
62	23.27%	20.40%	49	27.02%	18.44%	720	18.42%	18.72%
62	50.00%	24.13%	49	55.59%	21.87%	720	51.81%	19.28%
62	26.73%	24.99%	49	17.38%	21.76%	720	29.77%	20.14%
60	-0.97	0.67	49	-1.14	0.30	718	-0.86	0.44
60	124099	107540	49	94.180	75.174	720	139.561	95.073
60	25968	24297	49	16.397	12.003	720	29.568	24.981

Características administrativas de la escuela	n° personas en el hogar
	Matrícula Total
	Matrícula Total Mujeres
	Matrícula alumnos integrados
	N° de cursos simples en total
	Cursos simples integrados
	Cursos complejos
Expectativas de profesores sobre la educación de sus alumnos	Establecimiento tiene Enseñanza básica y media
	No alcanzarán Ed. Media Completa
	Alcanzarán Ed. Media
	Alcanzarán Enseñanza Superior

El análisis de la evolución 2002-2006 se realizó para establecimientos participantes de la Fase I de continuidad, luego se realizó el mismo análisis de evolución para los establecimientos de la Fase I de no continuidad y posteriormente se realizó el análisis de los establecimientos del país que presentan una matrícula de 30% o más de estudiantes pertenecientes a etnias originarias para 4° básico, tanto durante el año 2002 como en el 2006.

Establecimientos de Fase I de Continuidad

Este grupo está compuesto por 79 escuelas⁴⁷. De acuerdo a los resultados en la prueba SIMCE de 4° básico, éstos mejoraron para lenguaje, mientras en matemáticas bajaron levemente. Complementariamente, se observa que el porcentaje de estudiantes de origen indígena aumenta en el 2006, lo que es significativo en tanto es a ellos a quienes está principalmente dirigido el Programa.

Un dato muy relevante, es el aumento de expectativas de los padres respecto al nivel de educación que alcanzarán sus hijos, lo que es consistente con el aumento del porcentaje de madres con educación media. También se aprecia un aumento en los ingresos del hogar, junto a una disminución de la cantidad de personas que viven en un mismo hogar. Pese a una aparente disminución en la vulnerabilidad de estos estudiantes, la comparación con el mejoramiento en las condiciones de vida de los estudiantes de otros establecimientos del país, sigue indicando que los alumnos que asisten a escuelas de continuidad del PEIB se encuentran entre los más vulnerables del país.

Otros aspectos importantes a señalar en la descripción de los establecimientos de continuidad, son los siguientes:

.....
 47 El total de escuelas consideradas en el estudio es de 156; de las cuales 79 corresponden a establecimientos de continuidad y 77 de no continuidad.

63	5.45	0.83	49	5.95	1.12	720	5.31	0.79
79	96.82	94.93	75	59.01	73.44	727	242.24	259.96
79	48.66	38.87	75	30.43	26.56	727	117.04	130.74
79	0.65	2.84	75	0.00	0.00	727	3.59	32.28
79	3.11	3.5	75	1.64	2.38	727	7.21	7.46
79	0	0	75	0	0	727	0.19	4.27
79	2.33	2.13	75	1.81	1.19	727	1.47	1.96
79	2.53%	0.16	75	1.33%	0.12	0	0.00%	0.00
61	29.51%	-	43	30.23%	-	659	30.40%	-
61	36.07%	-	43	39.53%	-	659	41.51%	-
61	34.43%	-	43	30.23%	-	659	28.09%	-

- En su gran mayoría son escuelas rurales y su dependencia es mayoritariamente Municipal (77,2%).
- El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) es construido por el MINEDUC en una escala del 1 al 100, y presenta un leve aumento entre los periodos analizados y está en torno a los 71 puntos, con una desviación estándar de 11 a 12 puntos, lo que refleja un alto grado de vulnerabilidad escolar.
- La tasa de repitencia ha mejorado entre el año 2002 y el año 2006, pasando desde un 8.34% a un 7.47% y reduciendo también la dispersión de dicha tasa entre las escuelas de continuidad.
- La mayoría de los establecimientos tienen 1 curso en el nivel de 4º básico. El número de alumnos que rinden el SIMCE por establecimiento tiende a la baja (una media de 12.5 alumnos en el 2002 y 10.3 en el 2006) y sólo 64 escuelas cuentan con información de los puntajes SIMCE.
- Los puntajes en ambos sectores están en niveles muy bajos, el año 2002 bordearon los 216 puntos, en el 2006 el puntaje en Lenguaje sube 13 puntos, a 229 y en matemática bajó en 13 puntos llegando a los 203.
- La situación socioeconómica promedio en los hogares empeora, y a nivel de escuela se observa que el ingreso del hogar disminuye, aunque el ingreso per cápita aumenta, lo cual se explica por la reducción de personas que viven en el hogar.
- La educación de la madre aumenta entre los dos años analizados.
- Aumenta el número de cursos combinados (multigrado) y el número de alumnos integrados.
- Aumentan las expectativas de los docentes sobre la continuidad de estudios en enseñanza media de sus estudiantes, pero disminuye la expectativa de que estos estudiantes alcancen la educación superior.

Establecimientos de Fase I de No Continuidad

A este grupo corresponden 77 escuelas que participaron en el Programa pero no continuaron en la Fase II, y cuyos estudiantes son aún más vulnerables que aquellos que asis-

tieron a los establecimientos de Continuidad, según se indica a través de la siguiente caracterización:

- Los puntajes SIMCE son levemente más bajos que los de continuidad, aunque también se observa un patrón similar en el alza de puntajes en lenguaje y en la baja en los puntajes de matemáticas.
- El porcentaje de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios es mayor que entre las escuelas de continuidad, también se observa que este porcentaje ha aumentado en el tiempo, llegando a un 88% en el 2006.
- Las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos se concentran en que alcanzarán la educación media, pero aumenta el porcentaje de los que creen que alcanzarán estudios superiores, (de 18,7% en el 2002 a un 26% en el 2006).
- El nivel socioeconómico y cultural es más precario que el de las escuelas de continuidad, el índice socioeconómico disminuye al igual que en las escuelas de continuidad. Adicionalmente, el ingreso per cápita y el ingreso del hogar son menores para este grupo de estudiantes.
- Los establecimientos son principalmente rurales, y hay un porcentaje menor de escuelas de dependencia municipal.
- Son escuelas muy pequeñas y que tienden a reducir su tamaño a través del tiempo, el 2002 el promedio de estudiantes en 4° básico es de 12, cuatro años después es de 8.
- La tasa de repitencia presenta una mejoría en el período, reduciendo su media y su dispersión.
- El promedio de puntajes SIMCE en ambos sectores es muy bajo, sin embargo, el puntaje de lenguaje aumenta 10 puntos, mientras el de matemática disminuye 10 puntos, lo que es bastante similar a lo descrito en los establecimientos de continuidad.
- Las características de Nivel Socioeconómico evolucionan negativamente y las escuelas son más vulnerables que a nivel de alumno, lo que indica que los establecimientos algo más grandes tienen condiciones relativamente mejores que los de menor tamaño.

Características de estudiantes y establecimientos subvencionados (4° básico) para establecimientos con 30% o más de estudiantes indígenas

Como se ha señalado, los establecimientos adscritos al PEIB-Orígenes, son parte de un grupo mayor de establecimientos con un alto porcentaje de estudiantes indígenas. En el estudio que presentamos, se seleccionaron establecimientos subvencionados (privados y públicos) que tienen más de un 30% de sus alumnos⁴⁸ de 4° básico de origen indígena y que no han participado en ninguna de las fases del Programa.

El objetivo de presentar a este grupo de escuelas, que se ha denominado “grupo control” es caracterizar las diferencias que presentan respecto a lo que han tenido un tratamiento particular en circunstancias que atienden a grupos similares de estudiantes, y lo que se observó es lo siguiente:

- Al igual que los grupos anteriores, la evolución de los resultados SIMCE de matemática es decreciente entre 2002-2006, mientras los resultados de la prueba de lenguaje

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

presentan un leve incremento.

- Las expectativas de los padres respecto al nivel de educación que pueden alcanzar sus hijos es mayor que la manifestada por los grupos anteriores.
- El nivel de educación de las madres evolucionan positivamente a través del tiempo, y muchas han terminado la educación media.
- Este grupo presenta un mejor nivel socio-económico y cultural, lo que se representa en el porcentaje de niños prioritarios atendidos. Mientras en los grupos anteriores el porcentaje era de más de un 80%, aquí no alcanza a ser un 50%. Sin embargo, el índice socioeconómico también se deteriora, lo que indica que las condiciones de las escuelas que concentran alta población indígena se deterioran respecto al promedio nacional.
- Las escuelas del grupo control son más grandes que las de los grupos anteriores, aunque igualmente son escuelas pequeñas con poca matrícula, que tiende a seguir disminuyendo en el tiempo.

A partir de los antecedentes descritos en estos tres grupos de escuelas podemos anticipar que no hay una evolución muy diferente entre ellos, lo que lleva a analizar los potenciales resultados asociados a la participación en el PEIB-Orígenes, como se verá a continuación.

2.1.2. Estimación de Potenciales Resultados Asociados a la Participación en el Programa Orígenes-PEIB

Con el fin de analizar el grado de instalación de la educación intercultural, como también la evolución de algunos resultados educacionales, se realizó una evaluación cuantitativa para los establecimientos participantes en el PEIB de la I fase⁴⁹. Dado que en la primera fase participaron 156 establecimientos, se decidió seleccionar establecimientos relativamente similares –por medio de técnica estadística Matching Propensity Score que sirvan de grupo de control, de tal forma de determinar si la evolución de algunos resultados educativos y las condiciones de interculturalidad los establecimientos participantes en el programa son diferentes a otros que no han recibido apoyo desde el MINEDUC.

Procedimiento del matching

El matching se realizó para identificar escuelas que se puedan comparar con las escuelas intervenidas por el programa PEIB Orígenes, y que se denominan “grupo control”. A este grupo, se les aplicó una encuesta para determinar el conocimiento que tienen sobre la intervención del PEIB.

Es preciso recordar que la intervención del PEIB se realizó en 2 fases, la primera involucró 156 escuelas, de las cuales 79 continuaron a la Fase II, y se denominan *escuelas de continuidad* y las 77 escuelas que no continuaron serán nombradas de *no continuidad* y son consideradas parte de una evaluación más sistémica de la intervención del PEIB.

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

Las estadísticas descriptivas indican que las características de estos grupos difieren a favor de las de continuidad, las cuales presentan un NSE mayor (año 2002), un puntaje SIMCE inicialmente mayor (año 2002), y mejores valores en las variables de entorno familiar y escolar (año 2002). Luego, si bien ambos grupos identificados recibieron tratamiento en la Fase 1, se presume que la intervención se manifestó de manera heterogénea en estos grupos. Por lo anterior, se procedió a buscar controles para las escuelas de ambos grupos, teniendo la precaución de no seleccionar como control de las escuelas de continuidad las de la Fase 1, a aquellas que participaron de esta Fase pero que no continuaron en la segunda.

Las escuelas consideradas en el matching son municipales y subvencionadas particulares que imparten educación básica, están operativas entre el período 2002 y 2008 y no son parte de las nuevas escuelas incorporadas en la Fase II del PEIB, además de contar con una matrícula mayor a un 30% de estudiantes procedentes de un pueblo originario.

El programa se desarrolló inicialmente en cuatro regiones del país (de acuerdo a la definición de regiones del 2002), pero como en el 2008 algunas regiones se subdividieron, el Programa se encontró funcionando en 6 regiones. Por otra parte, la distribución de las etnias específicas en el territorio nacional no es aleatoria, sino que, por el contrario, cada región presenta habitantes de etnias específicas, debido a lo cual se resalta la importancia de que el matching entre escuelas participantes de la Fase I del programa y sus controles se realice entre escuelas de la misma región, puesto que la intervención puede tener un efecto diferenciado de acuerdo al grupo étnico específico. Asimismo, se realizaron agrupaciones de escuelas con similar localización geográfica (rural o urbana) y con la misma dependencia administrativa (municipal o particular subvencionada). En resumen, el matching se realizó dentro de un subgrupo de establecimientos de educación básica de condiciones demográficas, territoriales, étnicas y administrativas idénticas.

Se consideraron antecedentes observables, como el resultado de la prueba SIMCE en 4° básico, pero este antecedente no se considera un dato relevante puesto que más del 90% de las escuelas intervenidas PEIB son rurales y con baja matrícula por lo que no rinden SIMCE, y a las que se le aplica el SIMCE no tienen una matrícula que permita hacer comparaciones estadísticamente válidas, tanto para compararse con otros establecimientos como para analizar su evolución intertemporal⁵⁰. Dados estos antecedentes, se optó por dividir en dos subgrupos a los establecimientos participantes y el matching de sus potenciales controles, quedando de la siguiente manera:

Grupo 1: Escuelas que rinden SIMCE, y que poseen información sobre los cuestionarios complementarios a las familias de los estudiantes que la rinden. El puntaje SIMCE,
.....

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

ya sea de matemáticas o de lenguaje, no se utilizará para realizar el matching en los establecimientos en los que menos de 20 estudiantes rinden la prueba en el 2002, ya que bajo estas circunstancias los puntajes presentan un gran componente de error. Las variables del SIMCE que fueron incluidas son:

- a. Etnia (porcentaje de matrícula 4º básico de algún grupo étnico para 2005)⁵¹
- b. Ingreso monetario promedio (2002)
- c. Educación de la madre (2002)
- d. Expectativas de los padres sobre el nivel de educación máxima que alcanzarán sus hijos (2002)
- e. Expectativas de los profesores sobre los niveles educacionales que alcanzará la mayoría de sus estudiantes (2002)

Para todas las escuelas se incluyen variables a nivel de escuelas, provenientes de las bases de datos de matrícula y de rendimiento, disponibles en la página web del MINEDUC, además se considera el porcentaje de alumnos prioritarios (según Ley SEP) como variable que aproxima el nivel socioeconómico de las familias de procedencia.

Grupo 2: En escuelas que no rindieron SIMCE, o no tienen información completa para los cuestionarios SIMCE, se realiza el matching utilizando sólo las variables que caracterizan a la escuela, las cuales son:

- a. Escuela con educación media (2002)
- b. Matrícula total del establecimiento (2002)
- c. Escuela multigrado o con cursos completos. (2002)
- d. Tasa de repitencia (2002)
- e. Porcentaje de alumnos prioritarios (2009)

No se obtuvo información respecto al origen étnico de los estudiantes, ya que ese dato proviene de las encuestas complementarias SIMCE. Sin embargo, se asume que las escuelas tratadas poseen un alto porcentaje de estudiantes de algún pueblo originario, mientras que las escuelas seleccionadas como controles están dentro del grupo de escuelas que poseen 30% o más de matrícula de origen étnico.

Técnica del matching

Se realiza un matching por la técnica del vecino más cercano con el comando NN-MATCH programado en STATA⁵² con las variables observables anteriormente mencionadas. Se especifican 2 controles por observación tratada. El 1er control escogido corresponde a aquel que minimiza la distancia modular estimada por el programa, y el 2º es el que le sigue.

De las 79 escuelas de continuidad se pudo identificar controles para 76 de ellas: en 55 casos se identificó el primer control con información del establecimiento y de las bases

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

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

SIMCE de 4° básico del 2002, situación que se repite para la identificación de la mayoría de los establecimientos que sirven como 2° control (54 casos), el resto de los controles fueron seleccionados con un proceso de matching sólo basado en información a nivel de escuela (sin antecedentes provenientes de las pruebas y cuestionarios complementarios SIMCE).

Cuadro X

Distribución de establecimientos tratados (continuidad) con establecimientos de control (por estrategia de matching para seleccionar controles)

VARIABLES EN EL MATCHING	CONTROL 1	CONTROL 2	TOTAL
A nivel de escuelas y SIMCE	55	54	109
A nivel de Escuelas	21	21	42
Obligando características (selección del investigador)	0	0	0
Total	76	75	151

Se obtuvo grupo control para 70 de las 76 escuelas de no continuidad, en 61 casos se obtuvo 2 controles por cada establecimiento participante en la Fase I del PEIB. Considerando los 70 establecimientos con al menos 1 establecimiento de control, en 36 de ellos se pudo hacer un matching considerando información del SIMCE y de las escuelas, mientras que en 30 casos se pudo vincular información sólo proveniente del establecimiento, en otros 4 casos sólo fue posible seleccionar el establecimiento de control, debido a que se obtuvo información parcial de los establecimientos.

Cuadro XI

Distribución de establecimientos tratados (no continuidad) con establecimientos de control (por estrategia de matching para seleccionar controles)

VARIABLES EN EL MATCHING	CONTROL 1	CONTROL 2	TOTAL
A nivel de escuelas y SIMCE	36	29	65
A nivel de Escuelas	30	29	59
Obligando características (selección del investigador)	4	3	7
Total	70	61	131

Como se observa en el Cuadro XII, las principales características observables entre las escuelas de Fase I continuidad y sus respectivos controles al año 2002 son bastante similares, aunque las escuelas de control presentan una tasa de repitencia levemente superior y un menor grado de vulnerabilidad respecto de estas últimas. Una diferencia significativa entre los tipos de establecimientos se presenta en la tasa de estudiantes de origen étnico, siendo 15 puntos más alta en los establecimientos de Fase I Continuidad que en los grupos control. También se identifica una diferencia significativa en los promedios de punta-

jes SIMCE de lenguaje, a favor de las escuelas control.

Cuadro XII

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

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

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

¿Es posible estimar resultados de los efectos del PEIB-Orígenes con los datos secundarios?

Los resultados más relevantes a ser evaluados con datos secundarios y que eran de interés en el diseño de la Fase I del Programa correspondían al incremento en los resultados

SIMCE. Por las características de las escuelas (rurales y de baja matrícula) estas mediciones debiesen ser realizadas sólo para 4º básico. Un efecto esperado complementario es el incremento en las expectativas de los padres sobre el nivel de escolaridad que sus hijos podrían alcanzar en el futuro, puesto que un Programa orientado a mejorar los resultados escolares tendría que generar efectos positivos sobre esta variable.

Complementariamente, podría darse –a nivel de establecimiento- un incremento en las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes y sobre indicadores de eficiencia interna de la escuela, como la tasa de repitencia escolar).

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

La especificación general es descrita como:

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

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

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

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

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

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

Dado que las bases de datos para estimar los efectos esperados del Programa a nivel individual y de escuela provienen principalmente de las pruebas y las encuestas SIMCE, es necesario determinar el número de establecimientos que cuentan con estos antecedentes, tanto para el año 2002 como para el año 2006, implicando que la inexistencia de estos antecedentes conlleva la sistemática reducción del tamaño muestral para la evaluación del Programa. La reducción de la muestra, tanto en el caso de escuelas de continuidad como de no continuidad, es cuando restringimos las observaciones a usar aquellas que cuentan con más de 5 observaciones válidas incluyendo variables relevantes del cuestionario de padres. Esta mínima restricción, se impuso para reducir el alto riesgo de errores en las estimaciones, y

no fue más exigente porque de serlo la muestra inicial se habría perdido casi por completo.

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

En el caso de las escuelas de no continuidad, la reducción que ocurre al restringir a que las escuelas tengan 5 o más observaciones en ambos períodos es mayor que en el caso de no continuidad, lo que puede deberse a que se trata de escuelas más pequeñas, pero al incluir las variables de padres y las de docentes, quedan 4 escuelas, lo que impide la realización de análisis del Programa.

Con estos antecedentes, es casi imposible estimar los resultados esperados a nivel individual, sólo pueden ser consideradas como de contexto. Desde esta explicación, se estiman algunos resultados:

Efectos sobre resultados SIMCE: En los resultados SIMCE no se observa incidencia del Programa. Lo que sí ha variado son las expectativas de educación que las familias y los docentes proyectan, como también ha aumentado la escolaridad de los padres y los ingresos familiares.

Cuadro XIII

Efectos estimados de la participación en el PEIB-Orígenes

VARIABLES	SIMCE MATEMÁTICAS				SIMCE LENGUAJE			
	(a)	(b)	(c)	(d)	(a)	(b)	(c)	(d)
Dummy Período	3.02 (6.37)	-2.39 (6.41)	7.49 (5.19)	3.82 (5.34)	9.42** (3.57)	4.07 (3.64)	10.88*** (3.75)	6.56* (3.49)
Dummy Tratamiento	2.77 (9.37)	11.00 (9.07)	9.47 (10.35)	10.58 (10.00)	-3.84 (8.43)	1.38 (7.86)	1.30 (7.51)	0.56 (7.42)
Interacción de las dummies	-14.39 (9.85)	-12.14 (9.77)	-13.49 (9.19)	-12.63 (9.48)	-2.47 (7.83)	0.13 (7.60)	0.34 (6.76)	2.11 (6.87)
Zona rural (rural=1)			-8.99 (15.92)	-10.34 (16.17)			-14.79 (10.39)	-19.51* (11.07)
Índice de vulnerabilidad escolar			-0.40 (0.32)	-0.15 (0.31)			-0.58** (0.28)	-0.41 (0.26)
Nº alumnos del curso			-1.89*** (0.61)	-1.87*** (0.56)			-1.27** (0.53)	-1.28** (0.48)

Matrícula Total		0.17**	0.16**		0.07	0.08		
		(0.07)	(0.07)		(0.06)	(0.06)		
% Matrícula total de mujer		-0.04	-0.06		-0.02	-0.06**		
		(0.03)	(0.03)		(0.02)	(0.02)		
% Matrícula total de alumnos integrados		-1.45**	-1.54**		-0.77	-0.87*		
		(0.60)	(0.59)		(0.51)	(0.51)		
Nº cursos simple total		-3.34	-2.64		-0.79	-0.11		
		(2.76)	(2.74)		(2.35)	(2.33)		
¿Hay cursos complejos?		-13.21***	-12.33***		-7.11**	-6.11*		
		(3.47)	(3.36)		(3.22)	(3.19)		
¿Espera el profesor que el alumno logre estudios superiores?		5.24	3.41		8.56	8.40		
		(8.65)	(9.03)		(6.17)	(6.35)		
% Alumnas mujeres		-1.60	-2.33		10.09***	10.32***		
		(3.72)	(3.66)		(3.24)	(3.19)		
% Alumnos pertenecientes a alguna etnia		-19.98**	-15.96**		-9.07	-6.63		
		(8.06)	(6.86)		(7.51)	(6.18)		
¿Espera el padre que el alumno logre estudios superiores?		9.64**	7.36**		8.80**	8.19**		
		(4.06)	(3.53)		(3.84)	(3.52)		
Nivel de educación de la madre sobre no tener educación básica								
Media Incompleta		-3.40	-2.53		0.72	2.15		
(Entre 9 y 11 años de esc.)		(5.10)	(5.05)		(3.86)	(3.53)		
Media completa		7.14	5.49		4.69	4.53		
(Entre 12 y 13 años de esc.)		(6.04)	(5.47)		(5.44)	(4.70)		
Ed. Técnica superior		9.06	8.94		14.21*	15.49*		
(Entre 14 y 16 años de esc.)		(7.90)	(8.31)		(8.23)	(8.16)		
Ed. Universitaria		3.52	6.54		9.86	14.05		
(17 ó más años de esc.)		(16.95)	(17.18)		(26.68)	(27.29)		
Ingreso per cápita		0.00***	0.00***		0.00***	0.00***		
		(0.00)	(0.00)		(0.00)	(0.00)		
Constante	238.62***	241.21***	306.77***	296.95***	240.68***	229.93***	302.49***	282.72***
	(4.96)	(7.86)	(35.81)	(32.59)	(4.33)	(6.59)	(28.95)	(24.84)
Observaciones	1039	1039	1039	1039	1039	1039	1039	1039
R2	0.007	0.073	0.114	0.147	0.009	0.083	0.075	0.129

Errores estándar robustos en paréntesis

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

2.2. RESULTADOS ENCUESTA A DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS

Con el fin de obtener antecedentes que permitan construir un Índice de Educación Intercultural a nivel de establecimiento (ver sección 2.3), además de reunir otros antecedentes respecto de las características de las escuelas y de la implementación del Programa Orígenes-PEIB, se envió una encuesta a todos los directores de las establecimientos participantes en la Fase I (tanto de continuidad como no continuidad), y a sus respectivas escuelas de control identificadas en la etapa previa. Se realizó un monitoreo semanal telefónico y vía electrónica a todos los directores con el propósito de obtener, a lo menos, grupos pares de establecimientos, es decir, por cada participante en Fase 1 contar con, a lo menos, una escuela control.

Los resultados de la aplicación de la encuesta con soporte on-line y telefónico permitieron recibir respuestas de casi el 80% de los directores de los establecimientos de Fase I Continuidad, que corresponden al grupo más relevante para determinar el impacto del Programa. Adicionalmente, también se obtuvieron respuestas de casi el 50% de las escuelas de Fase I No Continuidad, cifras similares se han obtenido para el conjunto de escuelas identificadas como control 1 o control 2 de las respectivas escuelas participantes del Programa. Es un nivel de respuestas aceptable, dado el contexto del período en que se aplicó el instrumento, que se caracterizó por una larga paralización de la educación municipal y paralización breve de los funcionarios públicos –incluyendo a las oficinas provinciales del MINEDUC-, situaciones que se resolvieron casi al término del año escolar, lo cual redujo considerablemente el tiempo efectivo de contacto con los directores de estos establecimientos.

Otra importante restricción para obtener la información de este instrumento es la localización de los establecimientos escolares participantes del Programa, así como sus respectivos controles, ya que la mayoría de ellos se encuentra en zonas rurales, algunos muy aislados y con muy poca conectividad a internet. Debido a este contexto, que también reducía la posibilidad de visitar directamente en terreno a la mayor parte de las escuelas, se utilizaron diversos mecanismos que incrementaran las posibilidades de obtener la respuesta de los directores al instrumento diseñado, más allá de la respuesta on-line, tales como: encuesta telefónica, envío de encuestas vía Departamento de Educación Municipal, entre otras.

Cuadro XIV

Cobertura de obtención de respuestas

TIPO DE ESCUELA	ENCUESTAS ENVIADAS	ENCUESTAS CONTESTADAS	TASA DE RESPUESTA
Fase I Continuidad	79	64	(81.0%)
Fase I No Continuidad	77	45	(58.4%)
Control Continuidad	103	61	(59.2%)
Control No Continuidad	94	50	(53.2%)
Total	355	210	(58.8%)

PARES FORMADOS	MÁXIMO POTENCIAL	CONSTRUIDOS	TASA DE EFECTIVIDAD
Fase I Continuidad	76	48	63.2%
Fase I No Continuidad	70	29	41.4%

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

2.2.1. Comparación Escuelas de Continuidad versus Escuelas Control.

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

Cuadro XV

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

CARACTERÍSTICA	ESCUELAS CONTINUIDAD	ESCUELAS CONTROL	DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
Matrícula de educación básica (promedio)	91.5	112.0	
Porcentaje de estudiantes indígenas	83.2%	73.2%	**
Programas MINEDUC en la Escuela			
Participa en Microcentros Rurales	41.9%	32.6%	
Jornada Escolar Completa	88.6%	100.0%	**
Subvención Escolar Preferencial	95.5%	100.0%	*
Programa LEM	13.6%	16.3%	
Programa ECBI	6.8%	2.3%	
Centro de Recursos de Aprendizajes	50.0%	46.5%	

Características Educación Intercultural en el Establecimiento

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

Los resultados del Cuadro X dan cuenta de una selección de 14 diferentes actividades interculturales de un total de 51 ítems, todas ellas significativamente favorables hacia los establecimientos participantes del Programa, lo cual permite concluir que el Programa tiene un gran impacto en activar y potenciar la educación intercultural y el reconocimiento de la cultura indígena como un elemento de contexto y riqueza para la identidad de los estudiantes, sus familias y comunidades, pero también para el mejoramiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje de todos los estudiantes, no sólo para aquellos pertenecientes a culturas originarias.

Cuadro XVI

Índice de Actividades Interculturales a Nivel de Escuela.

CARACTERÍSTICA	ESCUELAS CONTINUIDAD	ESCUELAS CONTROL	DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
El establecimiento fomenta la educación intercultural para todos los alumnos.	1.07	2.05	***
El establecimiento realiza acciones específicas para promover el mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos indígenas.	1.30	1.62	***
El establecimiento promueve que todos los alumnos aprendan la lengua indígena	1.53	2.66	***
El establecimiento realiza trabajo educativo coordinado con las comunidades indígenas locales.	1.86	2.98	***
El establecimiento realiza trabajo educativo coordinado con las familias de los alumnos indígenas.	1.64	2.44	***
En el establecimiento existe intercambio de experiencias con otras escuelas que atienden alumnos indígenas.	2.18	3.14	***

En el establecimiento se realizan actividades educativas que promueven la convivencia armoniosa entre los miembros de origen indígena y no indígena.	1.18	1.49	**
La comunidad indígena local colabora en la elaboración de material educativo relevante a su cultura.	2.62	3.23	***
Los contenidos transversales de los planes y programas propios del establecimiento promueven a la valoración de la diversidad cultural.	1.16	1.93	***
En el establecimiento hay docentes hablantes de la lengua indígena de sus estudiantes.	3.00	3.42	**
Los docentes del establecimiento realizan actividades educativas para reforzar la identidad cultural de los alumnos.	1.39	1.88	***
En el establecimiento se conocen y se aprovechan los elementos culturales de la comunidad indígena local como recurso educativo.	1.66	2.43	***
En el establecimiento los docentes hacen uso educativo de los distintos acentos, dialectos y formas de hablar presentes en la comunidad escolar.	2.27	2.84	***
En el establecimiento se enseña la historia, tradición, cosmovisión y evolución de las culturas originarias de la población indígena local.	1.31	2.07	***

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

Si bien el PEIB ha permitido el mejoramiento de las actividades de educación intercultural, existen importantes desafíos que deben ser abordados en el futuro: la escasez de profesores que manejen el bilingüismo y la capacidad de poder enseñar la lengua indígena a sus estudiantes; las dificultades para involucrar a la comunidad en las actividades de la escuela y el escaso aprovechamiento de la interacción y aprendizajes con otros establecimientos que también poseen un alto porcentaje de población indígena. Cada uno de estos desafíos requiere acciones y estrategias diferenciadas, las que debieran ser consideradas en una futura extensión o mejoramiento del Programa.

2.2.2. Principales Resultados Potenciales del Programa

Una de las preguntas a los directores se refería a las condiciones que presentan los establecimientos para desarrollar la educación intercultural, así como la evolución de algunas variables de los resultados escolares en el último tiempo; considerando el valor 0 cuando la afirmación no ocurre en el establecimiento en aumento hasta un valor de 4 cuando lo afirmado se expresa en un grado óptimo. Si bien no es posible inferir causalidad del PEIB sobre las variables analizadas, pues no existía una línea de base previa a su intervención, si es posible considerar una asociación positiva y significativa del PEIB sobre algunos de los aspectos analizados. También podemos indicar que por la composición del grupo control, algunos de los establecimientos que han participado recientemente en el Programa, la correlación está subestimada, y la asociación positiva podría ser mayor a la indicada en los resultados del Cuadro XVII.

Los resultados analizados indican que los aprendizajes escolares e indicadores de eficiencia interna de los establecimientos (tasas de repitencia y asistencia) respecto de los estudiantes indígenas⁵³, no presentan diferencias significativas entre los dos tipos de establecimientos, pero no es posible concluir si las debilidades de la implementación del PEIB explican esta conclusión. Sin embargo, la participación en el Programa podría estar asociada a importantes mejorías en la autoestima e incluso en el dominio de la lengua originaria de los estudiantes indígenas, sin embargo, aún el tema del dominio del lenguaje es un enorme desafío, pues son muy pocos los estudiantes que logran un manejo adecuado de éste.

Por otra parte, el Programa presenta importantes relaciones positivas con la incorporación de aspectos sustantivos de la educación intercultural al interior de cada establecimiento, tanto en el reconocimiento de la importancia de la interculturalidad y su incorporación en el proyecto educativo y los planes de estudio, como en la formación de los estudiantes, lo cual es extensivo a todos los estudiantes.

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

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

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

Cuadro XVII

Evaluación de afirmaciones relativas a la educación intercultural.

CARACTERÍSTICA	ESCUELAS CONTINUIDAD	ESCUELAS CONTROL	DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
<i>Estudiantes</i>			
En el establecimiento los alumnos indígenas han mejorado su desempeño educativo	3.00	3.17	
En el establecimiento se ha reducido la inasistencia a clases de los alumnos indígenas	3.25	3.37	
En el establecimiento se ha reducido la repitencia de los alumnos indígenas	3.27	3.21	
Ha mejorado la participación en clases de los alumnos indígenas	3.43	3.31	
Los alumnos indígenas han aumentado su autoestima	3.75	3.40	**
Los alumnos del establecimiento pueden comunicarse en la lengua indígena local completamente	1.67	1.31	*
<i>Escuelas</i>			
En el establecimiento se aborda la interculturalidad como un tema relevante para el conjunto de los alumnos y no sólo para los estudiantes indígenas	3.64	2.72	***
Ha mejorado la convivencia entre los miembros indígenas y no indígenas de la comunidad escolar	3.56	3.26	*
El proyecto educativo de la escuela declara un compromiso explícito con la promoción integral de los estudiantes indígenas	3.77	2.90	***
Se forma en los alumnos una disposición para vivir la interculturalidad	3.60	2.81	***
Se reconocen y afrontan las dificultades que usualmente emergen en la educación del alumnado indígena	3.36	3.12	
<i>Docentes</i>			
Se plantean altas expectativas académica para los alumnos indígenas	3.66	3.55	
Los docentes prestan atención a los alumnos en forma equitativa, independiente de su origen étnico	3.86	3.79	
Los docentes del establecimiento saben que existe un vínculo entre la cultura de origen y el modo de aprender de los niños	3.66	2.90	***

Los docentes del establecimiento conocen metodologías para armonizar la cultura de origen de los alumnos indígenas y sus aprendizajes	3.18	2.69	**
Los docentes reconocen que los niños indígenas no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades individuales	3.57	3.26	*
<i>Padres</i>			
Los padres y familias de los alumnos indígenas han aumentado su asistencia a reuniones de apoderados	2.91	2.83	
Los padres y familias de los alumnos indígenas manifiestan mayor preocupación por el rendimiento educativo de sus hijos	2.79	2.66	

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

Elaboración de Recursos Educativos con Pertinencia Intercultural

Uno de los mecanismos empleados para fortalecer la interculturalidad al interior de los establecimientos educativos es el apoyo en la elaboración de recursos educativos pertinentes a los contextos culturales. El Cuadro XVIII da cuenta de cómo el PEIB ha sido altamente efectivo en posibilitar que la mayor parte de las escuelas participantes desarrollen sus recursos; lo que es complementario a que casi la totalidad de las escuelas cuenta con un Plan Anual de Acción para implementar la educación intercultural, versus un 37,2% de los establecimientos de control, situación similar se presenta respecto al diseño de un PEI pertinente a la educación intercultural y a la elaboración de material pertinente a la cultura indígena.

Respecto a la cobertura en la elaboración de Planes y Programas con perspectiva intercultural por sectores –dado que no existen antecedentes de su calidad-, se aprecia un importante efecto positivo del Programa, pero con realidades muy heterogéneas dependiendo del sector: el 73,2% de los establecimientos participantes ha elaborado al menos un programa en Lenguaje y Comunicación, mientras que en Educación Matemática sólo un 22,0% de las escuelas los ha elaborado y en Lengua Indígena sólo el 26,0%. Queda el desafío de levantar mejores prácticas y modelos potencialmente replicables para el resto de los establecimientos.

Cuadro XVIII

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

CARACTERÍSTICA	ESCUELAS CONTINUIDAD	ESCUELAS CONTROL	DIFERENCIA SIGNIFICATIVA
Establecimiento cuenta con Proyecto Educativo Institucional adecuado a la educación intercultural	77.3%	32.6%	***
Establecimiento ha elaborado material educativo pertinente a la cultura indígena local	86.4%	51.2%	**
Establecimiento cuenta con un plan anual de acción para implementar educación intercultural	90.9%	37.2%	***
Elaboración de Planes y Programas Propios con perspectiva Intercultural (por subsectores)			
Lenguaje y Comunicación	73.2%	18.6%	***
Matemática	22.0%	4.7%	**
Comprensión del Medio Social	36.6%	7.1%	***
Comprensión del Medio Natural	41.5%	7.1%	***
Lengua Indígena	26.8%	7.1%	***

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

Gestión e Implementación del Programa

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

Oportunidad de Implementación del Programa es uno de los aspectos más críticos, ya que mayoritariamente se implementa a partir del II trimestre, es decir, en la mayor parte de las escuelas su aplicación se inicia durante los meses de junio a julio, incluso en algunos casos en los meses de septiembre a noviembre. Esto se explica mayoritariamente por una firma tardía de convenios y una entrega muy retrasada de los recursos financieros para su ejecución. Al analizar la situación del año 2009, los directores indican que estas características, en lugar de mejorar, han sido cada vez más precarias.

Al preguntarle a los directores cómo resolvían el problema de la entrega tardía de recursos (Cuadro XX) casi el 75% indicó que el Programa se implementaba parcialmente, o no se iniciaba hasta que se recibieran los recursos, lo cual conlleva una pérdida sustantiva del tiempo efectivo y del potencial impacto del PEIB en la escuela. Es decir, que la gestión administrativa ha dificultado el logro de mayores beneficios.

Cuadro XIX

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

CONSIDERANDO TODOS LOS AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA			DURANTE EL AÑO 2009		
PERÍODO DE TIEMPO	PERÍODO QUE USUALMENTE SE INICIA EL PROGRAMA EN LA ESCUELA (%)	PERÍODO QUE USUALMENTE SE RECIBEN LOS RECURSOS DEL PROGRAMA	MES	EL AÑO 2009, EN QUÉ MES SE INICIÓ LA IMPLEMENTACIÓN	EL AÑO 2009, EN QUÉ MES RECIBIÓ LOS RECURSOS.
Marzo	11.6	0.0	Marzo	14.3	
I Trimestre	20.9	4.8	Abril	4.8	
II Trimestre	44.2	38.1	Mayo	4.8	2.4
III Trimestre	4.7	26.2	Junio	26.2	7.1
Diferente cada año	18.6	31.0	Julio	14.3	9.5
			Agosto	23.8	26.2
			Septiembre	4.8	28.6
			Octubre	2.4	7.1
			Noviembre	4.8	7.1
			Aún no	0.0	11.9

Cuadro XX

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

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

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

El Cuadro XXI da cuenta que los factores más efectivos para los directores corresponden al compromiso tanto de los directivos como de los docentes; otro factor interno relevante es la autonomía que tiene la escuela para elaborar PPP, materia que se reconoce como un gran acierto del PEIB.

Respecto a los factores externos de mayor relevancia para el éxito del Programa, el rol que cumplen los educadores tradicionales tiene un protagonismo estratégico.

El único factor considerado como negativo en la implementación del Programa, es su gestión administrativa, el resto de los factores es evaluado con una relevancia intermedia.

Cuadro XXI

Factores que contribuyeron a la buena implementación del Programa

FACTOR	NOTA PROMEDIO
El compromiso del director del establecimiento	3.72
El rol que cumple el Educador Tradicional/asesor intercultural	3.60
El compromiso de todos los profesores del establecimiento	3.55
La autonomía del establecimiento para preparar planes y programas	3.35
Los recursos asociados a la implementación del Programa	2.91
Las capacitaciones y asistencia técnica recibida	2.74
El rol del Profesor Intercultural Bilingüe	2.61
El apoyo técnico recibido por el MINEDUC	2.60
La participación de las comunidades indígenas	2.59
El adecuado flujo burocrático-administrativo	1.67

2.3. ELABORACIÓN DE UN ÍNDICE PRELIMINAR DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

2.3.1. Contexto General

Teniendo en cuenta que la educación intercultural bilingüe debe abarcar el entorno pedagógico y comunitario en su globalidad⁵⁴, un Índice intercultural debe incluir indicadores diversos que den cuenta de distintas dimensiones involucradas en esta forma de educación. Para ello se propuso que los indicadores se obtendrían a partir de la aplicación de la misma encuesta on-line y telefónica, analizada anteriormente, aplicada a la muestra de establecimientos, que entregara información sobre la realización y frecuencia de 51 actividades de educación intercultural. Las actividades sobre las que se preguntó están asociadas a las siguientes 4 dimensiones:

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

54 UNESCO. 2006. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Paris: UNESCO.
UNESCO. 2006. Expert meeting on Intercultural Education. Paris: UNESCO.

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

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

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

2.3.2. Metodología y Resultados

Dada la inexistencia de una línea de base a nivel de los establecimientos y estudiantes del PEIB, es imposible determinar el impacto de éste a través del tiempo. Los análisis ex ante – expost a nivel de estudiantes y establecimientos, mostrados en la sección 2.1. Análisis con datos secundarios, dan cuenta de la precariedad de las bases de datos para los establecimientos del Programa que se acrecienta dado su carácter rural y su baja matrícula, lo cual reduce considerablemente el acceso a información proveniente de las pruebas SIMCE o incluye importantes sesgos en las estimaciones basadas en promedios de variables observables a nivel de estudiantes.

Para mejorar las posibilidades de análisis cuantitativo del impacto del Programa se estimarán los Índices de Interculturalidad y de Resultados Escolares a nivel de los establecimientos con antecedentes entregados por los directores. Para lograr una comparabilidad estadística, las estimaciones de ambos índices se realizó a partir de la información entre-

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

De esta forma, la evaluación del impacto del Programa está dada por la diferencia en los Índices entre los establecimientos participantes y los establecimientos de control seleccionados por la metodología de matching (ver sección 2.1).

Índice de interculturalidad del establecimiento

El Índice de Interculturalidad de los establecimientos con estudiantes indígenas⁵⁵ se desarrolló por el Método de Análisis Factorial por Componentes Principales (MCP), metodología estadística multivariada ampliamente utilizada en ciencias sociales, biológicas y económicas, que permite examinar la relación existente entre diversas variables cuantitativas, con el fin de reducir el número de variables de análisis por medio de su sucesivo reagrupamiento.

Este índice fue calculado a partir de los ítems del cuestionario aplicado, que hacen referencia a la actividad intercultural que se realiza en el establecimiento. Se consideraron sólo las respuestas de las 44 escuelas controles del estudio, lo que permite medir la diferencia con los establecimientos que continúan en el Programa.

En los 51 ítems⁵⁶ de esta sección se preguntó a los directores acerca de la regularidad en que diferentes actividades interculturales se realizan en sus establecimientos (siempre, frecuentemente, a veces, nunca).

Análisis factorial para selección de indicadores

Un primer análisis arrojó que son 8 los factores que explican el 85,3% de la variabilidad en las respuestas de los 51 ítems. A partir de éstos se seleccionaron los ítems con carga factorial mayor a 0,7. Para tener un indicador de que estos ítems seleccionados están relacionados y son consistentes entre sí, se aplicó el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos valores oscilan entre 0 y 1, a valores más cercanos a 1 indicarán una mejor consistencia interna entre los ítems. El Alfa de Cronbach para los 15 ítems seleccionados es de 0,92 lo que indicaría una muy buena consistencia interna entre los ítems.

El siguiente paso fue aplicar nuevamente el método de componentes principales en una segunda etapa, sobre los 15 ítems seleccionados. Los resultados indican que aho-

55 Sólo se estima para este subgrupo de establecimientos, puesto que el diseño del Programa no contempla una cobertura universal.

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

ra son sólo 4 factores y 9 variables los que explican el mayor porcentaje de la varianza (77,9%), no siendo necesario incluir los restantes 4 factores (los cuales aportan sólo un 7,4% adicional de la varianza de las actividades interculturales en los establecimientos).

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

Cuadro XXII

Análisis Factorial por Componentes Principales

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

Los 9 ítems y los cuatro factores seleccionados indican que existe un subconjunto de componentes más relevantes para la construcción del Índice, sin embargo, los ítems más relevantes asociados a los factores dan algunos indicios interesantes de considerar: i) el factor 1 tiende a asociarse a la realización de actividades específicas del establecimiento

para fortalecer los resultados escolares de los estudiantes indígenas (retención, disminución de la repitencia, aprendizajes curriculares) y de la convivencia de éstos con los estudiantes no indígenas; ii) el factor 2 se vincula a ítems que permitan la interacción de cada estudiante con la realidad y requerimientos prácticos de sus comunidades y familias (ej. articulación de los programas, actividades extra programáticas coordinadas y vinculadas con procesos productivos, actividades de las comunidades indígenas); iii) el factor 3 da cuenta de ítems asociados a la generación de actividades que permitan legitimar, entre las comunidades indígenas, las actividades de la escuela, de tal forma que el establecimiento sea un recurso para estas comunidades; y iv) la existencia de profesores bilingües hace una diferencia sustantiva en la interculturalidad del establecimiento.

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

Asumiendo que la distribución del Índice se distribuye como una normal, se aplicó el test t de diferencia de medias. Siendo la media del índice de los establecimientos que continúan mayor (0,33 desviaciones estándares) a los del grupo control (0,00 desviaciones estándares) y estadísticamente significativa (p-value < 1%). Esto indica que potencialmente el PEIB ha tenido un efecto positivo, significativo y de una magnitud de 0,33 desviaciones estándares en el Índice de Interculturalidad a nivel del establecimiento, lo que puede ser considerado como un efecto moderado o intermedio. Este resultado es bastante alentador, puesto que potencialmente el Programa está bien estructurado, y de mejorar su implementación –la cual puede ser considerada bastante deficitaria en sus niveles nacionales y regionales– podría incrementar considerablemente su impacto.

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

Cuadro XXIII

Comparación del Índice de Interculturalidad entre escuelas participantes y grupo control

ÍNDICE DE INTERCULTURALIDAD	TRATADOS	NO TRATADOS
N	36	36
Media	0,33***	-0,01
Desv. Estándar	0,318***	0,551

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

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

tivas (p -value $< 1\%$). Confirmando el resultado positivo que se había demostrado bajo el supuesto de normalidad en ambas distribuciones.

Dada la no normalidad de la distribución del Índice, así como su reducida varianza entre los establecimientos tratados, se hace más complejo identificar puntos de corte que permitan dar cuenta de categorías que identifiquen a los establecimientos participantes del Programa. Sin embargo, se propone que aquellos establecimientos que cuenten con un valor inferior a 0,0 sean asignados a una categoría de Insuficiente; a los que se encuentran entre 0,0- $<0,3$ (cerca del promedio de los tratados) sean considerados como Nivel Básico; los que estén en el rango 0,3- $<0,6$ (a una desviación de las medias de los tratados y no tratados) sean identificados en un Nivel Intermedio y aquellos en el rango de 0,6 o mayor en un Nivel Avanzado. La distribución de los 56 establecimientos de Fase I Continuidad con la información suficiente para elaborar el Índice de Interculturalidad indica que 7 de ellos (12,5%) se encuentran en Nivel Insuficiente; 21 (37,5%) en Nivel Básico; 17 (30,4%) en Nivel Intermedio y sólo 11 (19,6%) en Nivel Avanzado. Todo indica que el Programa apoya a los establecimientos a que casi todos los establecimientos alcancen, a lo menos, el Nivel Básico, pero no ha logrado que una parte importante de los establecimientos –a pesar de una participación de 7 años en el Programa– alcance un Nivel Avanzado.

Índice de Resultados Educativos

El índice de resultados fue calculado a partir de los ítems del cuestionario, que hacen referencia a la opinión de los directores sobre la instalación de la educación intercultural de sus establecimientos. En los 18 ítems⁵⁷ de esta sección se preguntó a los directores sobre su grado de opinión (de 0 a 4), el cero indica que no ocurre en el establecimiento y 4 que lo afirmado ocurre de manera óptima.

Al igual que en el índice previo, se consideraron sólo las respuestas de las 44 escuelas controles del estudio, lo que permite medir la diferencia con las escuelas que continúan en el programa. El resultado del primer análisis arroja que son 4 los factores que explican el 78,5% de la variabilidad en las respuestas de los 18 ítems. A partir de éstos se seleccionaron los ítems con carga factorial mayor a 0,7. Para tener un indicador que permita saber si los ítems seleccionados están relacionados y son consistentes entre sí, se aplicó el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos valores oscilan entre 0 y 1, a valores más cercanos a 1 indicarán una mejor consistencia interna entre los ítems. El Alfa de Cronbach para los 9 ítems seleccionados es de 0,85 lo que indicaría una muy buena consistencia interna entre los ítems.

El siguiente paso consiste en aplicar nuevamente el método de componentes principales en una segunda etapa, sobre los 9 ítems seleccionados. Los resultados indican que ahora son 3 factores los que estarían explicando el mayor porcentaje de la varianza (76,6%).

57 Dado el limitado número de observaciones, no fue posible agrupar de una manera más específica los ítems relacionados con los resultados de la implementación de la educación intercultural en los colegios. En un principio la clasificación de esta subsección del cuestionario, comprendía ítems a nivel de: establecimiento, docentes, padres y alumnos.

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

Cuadro XXIV

Análisis Factorial por Componentes Principales

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	CARGA FACTORIAL	FACTOR
ins.a	En el establecimiento se aborda la interculturalidad como un tema relevante para el conjunto de los alumnos, y no sólo para los estudiantes indígenas. (E)	0,87	2
ins.c	En el establecimiento se ha reducido la inasistencia a clases de los alumnos indígenas. (A)	0,82	3
ins.e	En el establecimiento ha mejorado la convivencia entre los miembros indígenas y no indígenas de la comunidad escolar. (E)	0,85	3
ins.g	En el establecimiento ha mejorado la participación en clases de los alumnos indígenas. (A)	0,80	1
ins.m	Los docentes del establecimiento saben que existe un vínculo entre la cultura de origen y el modo de aprender de los niños. (D)	0,87	1
ins.ñ	En el establecimiento, los docentes reconocen que los niños indígenas no son un grupo homogéneo, sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades individuales. (D)	0,85	1
ins.o	En el establecimiento, se forma en los alumnos una disposición para vivir en la interculturalidad. (E)	0,71	1
ins.p	En el establecimiento, se reconocen y afrontan las dificultades que usualmente emergen en la educación del alumnado indígena. (E)	0,81	1
ins.q	Los alumnos del establecimiento pueden comunicarse en la lengua indígena local competentemente. (A)	0,90	2

Variables asociadas a nivel de (A) Alumnos, (D) Docentes, (E) Establecimiento

Los ítems seleccionados están asociados a diversos actores del proceso educativo (los propios estudiantes, cambios en los docentes o a nivel general del establecimiento), sin que los factores seleccionados puedan dar cuenta de ítems que se concentran en alguno de estos actores. Por otra parte, los ítems seleccionados tienden a considerar tanto efectos vinculados a procesos educativos como a resultados de éstos (por ejemplo, un mayor dominio de la lengua indígena por parte de los estudiantes y reducción de la inasistencia a clases).

Finalmente se calcula el índice a partir de los scores de los 3 factores y su proporción de participación en el 76,6% de varianza explicada. Se extrapolan estos resultados también para los establecimientos que continúan en el programa.

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

el programa es estadísticamente mayor y significativa (p -value $< 5\%$), con una diferencia de 0,27 desviaciones estándares, lo cual indica una magnitud moderada del potencial impacto del Programa. De manera similar ocurre con el test de diferencia de desviaciones estándar.

Cuadro XXV

Comparación del Índice de Resultados entre escuelas participantes (tratados) y grupo control (no tratados)

ÍNDICE DE RESULTADOS	TRATADOS	NO TRATADOS
N	41	41
Media	0,29**	0,000
Desv. Estándar	0,443**	0,610

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

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

2.3.3. Robustez de Resultados

Correlación entre índices (Interculturalidad y Resultados Educativos)

Complementando el análisis previo se calculó una correlación simple de Pearson entre ambos índices, entre los tratados y no tratados.

Cuadro XXVI

Correlación entre Índices para escuelas tratadas

TRATADOS	
N	36
Correlación entre índices	0,652
p-value	0,000

Correlación entre Índices para escuelas de control

NO TRATADOS	
N	36
Correlación entre índices	0,841
p-value	0,000

Los resultados de la correlación muestran claramente una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los índices de interculturalidad y resultados para los dos grupos de establecimientos. Por lo que hay indicios de que la instalación de la educación intercultural tiene mucha relación con las actividades interculturales que se imparten en los establecimientos del estudio, aunque no se tiene certeza de la causalidad entre ambas. Esta estrecha relación positiva es independiente de la existencia del Programa, lo cual da cuenta que mejores condiciones interculturales en los establecimientos a los cuales asisten niños y niñas indígenas podrían facilitar mejores resultados educativos de estos estudiantes, generando mayores oportunidades para estudiantes de grupos minoritarios que pueden ser sujeto de mayores grados de discriminación.

Comparación de Muestra Ampliada de Establecimientos Fase I Continuidad.

Con el fin de estimar si los resultados obtenidos por la participación en el Programa pueden ser extendidos a otros establecimientos, se estimaron los Índices de Interculturalidad y Resultados Educativos para los establecimientos de la Fase I de Continuidad, cuyos directores contestaron el instrumento enviado, pero que no contaban con información para las escuelas de control. De esta forma, el número de establecimientos analizados de Fase I de Continuidad con información para calcular los Índices se amplió de 42 a 56. Los resultados indican que tanto la media como la desviación estándar de la muestra acotada al grupo de establecimientos que cuentan con escuelas de control, como de la muestra ampliada, no son estadísticamente diferentes en ninguno de los dos Índices estimados (ver Cuadro XXVII), un comportamiento similar se encuentra al analizar la correlación de ambos Índices para la muestra restringida y la muestra ampliada, donde el coeficiente de Pearson es de 0,65 y 0,62 respectivamente.

Cuadro XXVII

Resultados de Índices para Muestra Ampliada

	ESCUELAS CON CONTROLES	TODAS LAS ESCUELAS
Índice de Interculturalidad		
N	42	56
Media	0.329	0.309
Desv. Estándar	0.310	0.302
Índice de Resultados		
N	43	61
Media	0.273	0.255
Desv. Estándar	0.439	0.405

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

Comparación con Escuelas Fase I No Continuidad

Con el fin de determinar la efectividad de la participación permanente en el Programa se realizó un análisis de aquellos establecimientos que participaron en la Fase I del Programa pero no continuaron en la Fase II, es decir, los que participaron hasta el año 2006. Tal

como se indicó previamente, para cada uno de estos establecimientos se identificó un establecimiento de control. Lamentablemente, sólo fue posible identificar 29 pares (establecimientos tratados-control), de los cuales sólo 18 pares contaban con información completa acerca de las preguntas sobre actividades interculturales y 26 sobre resultados educativos.

A pesar del bajo número de establecimientos identificados se procedió a estimar, en forma independiente de la estimación para los establecimientos de Fase I Continuidad, los Índices de Interculturalidad y de Resultados Educativos. Las estimaciones indican que los ítems y factores seleccionados para el Índice de Interculturalidad difieren de los seleccionados para los establecimientos de Fase I Continuidad, dando cuenta de la inestabilidad de las estimaciones en muestras de reducido tamaño, sin embargo, para el caso del Índice de Resultados Educativos, éste es bastante similar al identificado para la muestra de establecimientos de Fase I Continuidad.

Los resultados asociados a la participación “parcial” en el Programa (sólo en el período 2002-2006) indican que los establecimientos participantes alcanzan un potencial efecto promedio de 0.20 desviaciones estándares adicionales, tanto en el Índice de Interculturalidad como en el de Resultados, sin embargo, la heterogeneidad de estos Índices es bastante mayor que entre los establecimientos del grupo Fase I Continuidad, lo cual implica que las diferencias en los Índices, respecto a las escuelas de control, sea sólo marginalmente significativa.

Asimismo, es importante señalar que el potencial impacto del Programa se reduce respecto al estimado para las escuelas de continuidad (0,20 vs 0,32 en el Índice de Interculturalidad), lo cual es una señal que el Programa requiere períodos prolongados para obtener mejores resultados o, que una vez finalizada la intervención, sus efectos pueden permanecer, pero en menor escala y con mayor heterogeneidad entre los establecimientos participantes.

Adicionalmente, la correlación entre ambos Índices es alta, positiva y estadísticamente significativa, lo cual da cuenta de una estrecha correlación entre las percepciones de los directores entre resultados escolares y mejores condiciones de interculturalidad, sin embargo, no es posible determinar la causalidad.

Capítulo III: HALLAZGOS

Una vez descrito el Progreso de la implementación del PEIB-Orígenes, se dará cuenta de los principales hallazgos que aparecieron durante el estudio, a fin de tener una visión amplia y completa de los logros y de los desafíos que se deben abordar.

En la Primera Fase, correspondiente a los años 2001-2005, se propusieron una serie de actividades, cuyo objetivo central era sensibilizar a la comunidad e iniciar el proceso de implementación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas.

Las actividades que se propusieron fueron las siguientes:

- Socializar la Educación Intercultural Bilingüe en los distintos espacios y con los distintos actores educacionales pertinentes en tal materia (actores de la escuela, de las comunas, regiones y del MINEDUC).
- La incorporación de textos bilingües que abordaran la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico.
- La distribución de software de culturas y lenguas indígenas en escuelas y liceos focalizados por el MINEDUC.
- La formación y desarrollo profesional docente en materia de bilingüismo (especialmente Mapuche y Aymara).
- La creación de sistemas de inmersión de lengua Rapa-Nui en la Isla de Pascua.
- La contextualización de programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.
- El desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela
- Fomento al desarrollo de iniciativas locales
- La generación de modelos de uso de nuevas tecnologías en escuelas con población indígena (televisión e informática educativa).
- Se propone un sistema de evaluación y sistematización articulado con el MINEDUC.
- Se requieren investigaciones aplicadas de base para la EIB.

Se lograron implementar las siguientes actividades:

- Entrega de recursos pedagógicos (textos, bibliotecas, implementos deportivos, etc.)
- Entrega de un kit tecnológico (computador, data-show, etc.)
- Contratación de supervisores específicos para el PEIB
- Contratación de asesores culturales para las escuelas focalizadas
- Se aumentó la participación de escuelas, inicialmente se esperaba que el 70% de 150 escuelas focalizadas participaran, y finalmente se adscribieron 160 escuelas.
- El 100% de los profesores (778) de las escuelas seleccionadas recibió capacitación.
- Se atendió a 6.682 escolares.
- Se incorporaron “educadores tradicionales” a todas las escuelas. Como se ha señalado anteriormente, se trata de representantes de la comunidad que ayudan a incorporar conocimientos de la cultura originaria a las prácticas educativas, y cuya participación ha sido uno de los aspectos más reconocidos por las familias, ya que contribuyen a que niños niñas tengan mayor valoración a su propia cultura, lo que les permite mejorar su autoestima.
- En las escuelas se adecuaron los currículos escolares a las particularidades culturales y lingüísticas de cada pueblo, y se publicaron textos escolares pertinentes, de 1ª a 4ª de enseñanza básica.
- El 100% de las escuelas seleccionadas cuenta con bibliotecas, hubo habilitación e implementación de tecnologías de la información y de las comunicaciones⁵⁸.

¿Qué faltó en esta primera fase?

En esta primera fase de instalación, la llegada a las escuelas fue muy desigual. Por una parte, la realidad de las regiones es muy diversa y la relación del MINEDUC con ellas no es fácil, en gran parte por el centralismo de la coordinación nacional. A esto se suma que las regiones de mayor concentración de población indígena (Araucanía y Los Lagos) son culturalmente complejas, y las dificultades históricas de integración dificultan aún más las comunicaciones. Por el contrario, en las regiones del Bío-Bío, Antogasta y Tarapacá el PEIB la implementación del PEIB se inició con fluidez y apoyo de las comunidades.

Por otra parte, la implementación se inició de manera desigual, desde los establecimientos que contaron con capacidad para levantar propuestas curriculares hasta aquellos que no tuvieron ninguna capacidad para hacerlo, por no contar con el personal adecuado y no recibir las orientaciones adecuadas desde el PEIB. Complementariamente, se observó que la participación de las comunidades era muy diversa, lo que afectaba la incorporación de la interculturalidad en la vida de la escuela⁵⁹.

Avances en la Segunda Fase

Durante la Segunda Fase (2006-2010) se propusieron actividades que tenían por ob-

58 DIPRES, 2004

59 Fuente: DIPRES, 2004; Tiempo 2 Mil, 2005; ORÍGENES, 2007.

jeto fortalecer el desarrollo de la EIB en las escuelas. En el momento del estudio, no había evaluación de esta fase, pero igualmente se puede señalar que las acciones de esta fase se orientaban a dos grandes focos: que la escuela contara con proyectos curriculares y que la comunidad tuviese una participación activa en el proceso. Para lograr la incorporación de estos focos, se contó con asistencia técnica tanto a nivel curricular como en el apoyo al uso de las nuevas tecnologías y elaboración de material pertinente.

Otro aspecto fundamental de esta segunda fase, se relaciona a la enseñanza de las lenguas indígenas desde la elaboración de planes y programas de estudio para cada una de las lenguas (aprobadas por el Consejo Superior de Educación) y la capacitación en la didáctica y uso de recursos pedagógicos para su enseñanza.

Avances y dificultades de una educación intercultural en las escuelas

Aun cuando no hay una evaluación de los logros obtenidos, si es posible hacer una aproximación de los aspectos positivos que se observan en terreno, como también de las carencias que se deberán enfrentar en pro de un mejoramiento cualitativo de la educación intercultural en el país.

Los aspectos positivos se relacionan a la creciente valoración que los docentes manifiestan por la enseñanza intercultural, lo que va en consonancia con la práctica de acciones culturales relativas a la identidad étnica. Ésta valoración ha sido posible por el rol del estado, que en su política de expansión de la educación básica, integró a los asentamientos indígenas⁶⁰.

Sin embargo, el análisis nacional e internacional sobre el avance de la interculturalidad en la educación en Chile, no es muy favorable, básicamente porque se observa ausencia de modelo e integración para toda la educación. Todas las críticas apuntan a los aspectos que F. Fernández, señala sobre el PEIB⁶¹ y que se sintetizan en el siguiente listado:

- Hay una casi nula definición de las nociones utilizadas, tales como identidad, cultura, interculturalidad, bilingüismo.
- No existe una sistematización del trabajo realizado en el PEIB
- La EIB se plantea sólo para educandos de alta concentración de población indígena.
- Se plantea a los pueblos originarios como carentes, sin capacidad propositiva.
- Todavía existe la idea de una asimilación de los indígenas a la sociedad nacional.
- Los planes de estudio integran la EIB como ramo no como modelo pedagógico
- En planes, programas y currículum se equipara EIB con escolaridad, sin tomar otros agentes educativos (familia y comunidad)
- La EIB se implementó como exclusiva para los pueblos originarios
- Se ha excluido la EIB de la zona urbana

60 Fuente: Abram, M. 2004; Bahamondes, M. 2005; Fernández, F. 2003, 2005; Luna, L. & Hirmas, C. 2004; Saavedra, A. 2005; Vásquez, S. 2005; Vergara, J. & Gündermann, H. 2005.

61 F. Fernández (2005: 9)

- Hay que plantear a la lengua indígena como segunda lengua (L2)
- Interculturalidad se asocia con educación indígena, no como enfoque educativo
- No existe continuidad entre niveles educativos
- La EIB es percibida como una educación aislada
- No hay una coordinación efectiva entre las instituciones que apoyan la EIB
- En la socialización de la EIB no se destacan aspectos relacionales entre culturas.

La evaluación crítica que realiza Fernández, es consistente con las conclusiones que el equipo de investigación del CIAE entrega en este estudio. De acuerdo a lo que señalan, la importancia de esta primera sistematización, que recoge datos obtenidos en terreno y de cuestionarios a actores relevantes –como ya se ha señalado- radica en la identificación de aspectos descriptivos del Programa relacionados con las escuelas y estudiantes participantes, como también en un esfuerzo inicial para identificar metodologías que permitan entregar resultados parciales de los alcances y potenciales efectos de un Programa innovador como el PEIB.

Los principales resultados del estudio dan cuenta que las escuelas participantes, al menos de la FASE I del Programa, se caracterizan por ser escuelas de mayor vulnerabilidad socioeconómica que el promedio de las escuelas con población indígena, lo que se explica por la focalización del Programa en zonas rurales y en escuelas de bajo tamaño, condiciones que se asocian estrechamente a territorios con una población en condiciones de mucha pobreza. Por otra parte, la concentración del Programa en escuelas de baja matrícula, rurales y en zonas aisladas, conlleva una alta dificultad para poder realizar una evaluación de impacto del Programa, puesto que estas escuelas presentan una alta variabilidad en sus características observables en períodos interanuales. Esta variabilidad se manifiesta en las tasas de deserción, repitencia y otros resultados educativos, como también por la ausencia de resultados del SIMCE; tampoco cuentan con información proveniente de fuentes de datos secundarios tales como encuestas a profesores y familias, y en los casos que esta información está disponible, no es factible poder realizar estimaciones estadísticas robustas, pues los tamaños de las muestras son demasiado reducidos.

Adicionalmente, dada la inexistencia de una línea de base del Programa, y la existencia de indicadores regulares de seguimiento de procesos, resultados o de gestión del Programa, se hizo más difícil diseñar una estrategia metodológica para evaluar la experiencia.

Con los datos que se cuentan, es posible identificar evolución en algunos antecedentes a nivel de escuela, pero se reducen las posibilidades de análisis estadísticos más complejos. Los antecedentes obtenidos permiten concluir que las escuelas de Fase I Continuidad, han mejorado (período 2002-2006) sus resultados en la prueba de lenguaje SIMCE para 4º básico, pero han reducido sus resultados para la misma prueba en matemáticas. Por otra parte, se observa una reducción en las tasas de repitencia y leves mejorías en las expectativas de profesores y padres sobre el futuro educacional de sus hijos cuando éstos terminan su 4º básico. Sin embargo, los datos descriptivos y los análisis econométricos que pudieron realizarse indican que dichos cambios no son superiores a los detectados en establecimientos similares que no participan en el Programa.

A raíz de este resultado, no se puede concluir que el efecto del PEIB en las escuelas participantes, sólo permite dar cuenta de la dificultad para poder estimar avances en los objetivos educacionales, así como la detección de cambios entre establecimientos de mayor tamaño.

Desde las encuestas realizadas a los directores de escuelas, es posible concluir entre los principales logros del PEIB está la generación de Proyectos Educativos adecuados a la interculturalidad, el desarrollo recursos pedagógicos y de Planes Anuales para desarrollar los proyectos en cada establecimiento. Se suma a ello, la posibilidad de ampliar la cobertura en la generación de Planes y Programas con perspectiva intercultural, tanto en lenguaje, matemáticas y ciencias, como en lengua indígena. Los establecimientos participantes multiplicaron la cobertura de acciones que incorporan la interculturalidad en 2-6 veces en comparación a los establecimientos similares que no adscritos al PEIB. Complementariamente, se verifica que las escuelas que han permanecido más tiempo en el PEIB (2002-2009) duplican la cobertura de estas acciones respecto de aquellas que lo han hecho por períodos más cortos (2002-2006). Sin embargo, es importante indicar que dichos antecedentes provienen sólo de los directores de los establecimientos y no se cuenta con información sobre la calidad de los mismos.

Dado el bajo número de escuelas participantes en el Programa, así como la moderada recuperación de las encuestas a directores (60%), las estimaciones estadísticas deben ser consideradas con cautela. Considerando las limitaciones para obtener los datos, sería importante que en el futuro se pueda ampliar la cobertura de escuelas analizadas, como también recolectar información de diversas fuentes que permitan llegar a generar subíndices específicos de temas relevantes para el PEIB, como la participación de la comunidad y los cambios producidos en los docentes como resultado de su participación.

Uno de los aspectos más importantes del estudio, radica en la propuesta de Indicadores de Interculturalidad y de Resultados Educativos, que identificar resultados relevantes, como se indica a continuación:

- el Programa permite generar un mayor grado de interculturalidad en los establecimientos donde se implementa;
- esta mayor interculturalidad se vincula con el mejoramiento en las condiciones escolares y de integración de los niños indígenas; mayor legitimidad de la escuela a las actividades y realidad de las comunidades; esfuerzos para que aumenten la legitimidad de las actividades culturales, y una mayor cobertura y calidad del desarrollo de las lenguas indígenas;
- el efecto del Programa en el Índice de Interculturalidad es positivo, estadísticamente significativo y su magnitud alcanza a 0,30 desviaciones estándares, al comparar las escuelas de la Fase I Continuidad con escuelas relativamente similares, pero que no han participado del Programa. Este impacto es de magnitud intermedia, aunque bastante mayor que los obtenidos para otras intervenciones en el sistema educativo, lo cual entrega una señal muy positiva para continuar con su aplicación;
- los antecedentes recogidos dan cuenta que para las escuelas que han participado del Programa por períodos más breves, el efecto es positivo, pero de menor magnitud;

- al elaborar un Índice de Resultados Educativos, el Programa también tiene una asociación positiva y estadísticamente significativa para las escuelas que participaron de él, lo cual permite concluir que el PEIB genera una percepción positiva sobre los directores de estos establecimientos;
- los resultados del estudio no permiten arrojar resultados de impacto en las pruebas SIMCE y los Índices elaborados no sustituyen a los test estandarizados para medir el aprendizaje curricular de los estudiantes;
- existe una estrecha asociación en los resultados de ambos Índices, lo cual podría indicar que el mejoramiento en las condiciones de interculturalidad potencia las posibilidades para un mejoramiento de los resultados educativos de los estudiantes que asisten a estos establecimientos, y aunque los resultados obtenidos no permiten determinar la causalidad de esta relación, si permiten indicar que los efectos del PEIB son mayores cuanto más tiempo el establecimiento permanezca en el programa.

Esta primera evaluación del parcial del PEIB, focalizada sólo en las escuelas participantes de la Fase I, da cuenta de la relevancia de establecer procedimientos regulares de seguimiento, monitoreo y evaluación de un Programa de alta innovación y destinado a mejorar las oportunidades para una población identificada como de mayor riesgo que la población en condiciones socioeconómicas vulnerables.

Complementariamente, los resultados obtenidos permiten afirmar que las metodologías para realizar las funciones de monitoreo y evaluación deben ser construidas durante la etapa de diseño del programa. Esta necesidad surge de la realidad de las escuelas participantes en las dos fases, que, por su condición de ruralidad, baja matrícula y poca conectividad, tienen mayor dificultad para realizar estas funciones.

Otro hallazgo a considerar, es la evaluación que hacen los directores de los establecimientos participantes respecto a la calidad de la implementación del PEIB; referido específicamente a la gestión administrativa, financiera y tiempo efectivo para desarrollar las acciones programadas. Al respecto, se puede concluir que es, precisamente, en el foco de gestión donde se encuentra la mayor precariedad del Programa. Los directores dan cuenta de la dificultad de poder ejecutar el plan adecuadamente, por los atrasos y las trabas burocráticas que deben salvar para recibir los recursos, lo que impide que cuenten con un año efectivo para realizarlas. El presente estudio señala, convincentemente, que el impacto del Programa sería considerablemente mayor si los problemas de gestión se resolvieran con mayor fluidez y en menor tiempo.

Si bien el aspecto administrativo y de gestión ocupa un rol importante en la ejecución de las acciones, hay otros aspectos relevantes que, de mejorarse, permitirían que la interculturalidad tuviese un mayor impacto en la educación.

En concreto y sucintamente, los establecimientos de segunda fase PEIB-Orígenes registran avances concretos para todos los objetivos y actividades que propone el Programa, pero este avance es incipiente dado que tanto en el diseño del programa como en su implementación se presentan falencias importantes.

La contextualización de los programas de estudio es uno de los aspectos en los que hay que detenerse. Al respecto, todas las fuentes empleadas para este estudio señalan que en los establecimientos que participan en la segunda fase del PEIB-Orígenes se observa que las principales herramientas para adaptar la enseñanza a la realidad de la cultura originaria local están en la adecuación del PEI, de los PPP, y en la elaboración de recursos pedagógicos generados desde la propia escuela. Sin embargo, estas mismas fuentes indican un débil soporte técnico para su realización, fundamentalmente porque se concentra la responsabilidad en los encargados de la EIB y no se integra a la comunidad escolar en el proceso. Además, no se cuenta con evaluaciones que permitan conocer la real efectividad educativa de estos instrumentos, sólo se sabe que han sido aprobados por el nivel regional del MINEDUC.

Al observar otro de los aspectos sustantivos del PEIB, esto, el bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico de los alumnos, todas las fuentes empleadas señalan que los establecimientos PEIB-Orígenes en su segunda fase intentan fortalecer las lenguas originarias de sus alumnos, incluyéndola dentro de sus adecuaciones curriculares y empleando material educativo proporcionado por el MINEDUC, lo que es evaluado positivamente por el valor rescate y enseñanza de las lenguas originarias; no obstante, estos esfuerzos se ven obstaculizados por la ausencia de estrategias pedagógicas para su enseñanza en el contexto escolar, como también por la falta de material educativo culturalmente pertinentes para los distintos pueblos indígenas del país, además de la escasez de profesores de EIB y de educadores tradicionales hablantes. A esta dificultad se suma, según el decir de los datos entregados por las encuestas y de los actores entrevistados, que el programa no fomenta el uso de todas las lenguas originarias, sino solamente las potencia en aquellos contextos donde previamente existían condiciones favorables para ello.

Acerca de la participación de las comunidades en el proceso de formación de los alumnos, la evidencia indica que ésta ha adquirido un rol de importancia en la implementación del PEIB-Orígenes. De hecho, en los establecimientos de segunda fase, las comunidades participan en la elaboración de los PEI, PPP, como también en la selección del Educador Tradicional. Además, la comunidad y la escuela se integran al participar en actividades tradicionales de las comunidades indígenas locales. No obstante, la participación de las comunidades queda remitida a estas actividades del Programa, sin inclusión relevante en otros quehaceres educativos de la escuela. A este respecto, llama la atención el desconocimiento manifestado por los padres y apoderados entrevistados respecto a las actividades que el Programa desarrolla en las escuelas, como reveló el estudio de casos, situación que se puede deber a la dificultad para compatibilizar las responsabilidades domésticas y laborales con la participación en la escuela, pero también a la dificultad de la escuela en ofrecer un espacio de participación educativa a las comunidades.

Respecto a la evolución de indicadores de desempeño educativo de los alumnos de los establecimientos de PEIB-Orígenes en su segunda fase, no se cuenta con datos que permitan interpretar los resultados, sólo sabemos que hay una ligera mejoría en lenguaje y una ligera baja en matemáticas. Pese a ello, y de acuerdo a lo observado, es posible adelantar –a modo de hipótesis- que el mejoramiento de indicadores educativos representa un logro posterior a la instalación de buenas prácticas en educación intercultural.

Al clasificar los establecimientos PEIB-Orígenes en su segunda fase según categorías relevantes para evaluar su progreso en la implementación del Programa, los resultados obtenidos a través de la aplicación del índice de Interculturalidad indican que la distribución de los 56 establecimientos de Fase I Continuidad con información suficiente para elaborar el Índice de Interculturalidad da cuenta que el 12,5% se encuentran en Nivel Insuficiente; el 37,5% en Nivel Básico; el 30,4% en Nivel Intermedio y sólo el 19,6% en Nivel Avanzado. Todo indica que el Programa apoya a los establecimientos para que alcancen, al menos, el Nivel Básico, pero no ha logrado que una parte importante de los establecimientos, después de 7 años, alcance niveles de Avanzado. Si bien no hay suficientes datos para interpretar el estado de la situación, si se puede inferir que las debilidades de diseño e implementación del programa afectan el lento avance de su implementación.

Respecto a las buenas prácticas en la implementación del PEIB-Orígenes, el estudio desenmascara la complejidad de esta tarea. Por una parte, no hay indicadores estandarizados para observar el estado de la implementación del Programa, y por otra, una vez generados los indicadores, no se observaron experiencias modelo que representaran un buen logro de los objetivos y actividades propuestos por el PEIB-Orígenes. Similarmente, ni los logros de desempeño educativo ni los valores que obtenidos para los Índices de Interculturalidad y de Resultados Educativos demuestran diferencias positivas importantes a favor de los establecimientos que participaron en la segunda fase del Programa.

No obstante, según señalan varios expertos, las escuelas participantes de la segunda fase sí tienen interesantes logros que exhibir, pero no son los que el PEIB-Orígenes había propuesto. Se destaca la sensibilización de la comunidad escolar en torno a la relevancia de la educación intercultural bilingüe y el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos de las escuelas participantes. Ambos logros son relevantes en muchos estudios internacionales y convendría que fueran considerados explícitamente en el diseño del PEIB.

En un intento por presentar el estado de avance en la implementación del PEIB-Orígenes se han identificado algunos factores que podemos considerar como hallazgos claves, a saber:

1. Factores relacionados con las falencias de diseño del Programa, y se concentran en tres dimensiones: Recursos, Fundamentos y Roles claves en el PEIB – Orígenes.

Al respecto, 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, más que un programa de educación intercultural bilingüe propiamente tal, ya que no considera elementos fundamentales como la promoción de las culturas originarias en la gran sociedad (el Programa sólo se aplica en contextos de alta concentración de población indígena), o la introducción de las lógicas de enseñanza tradicionales dentro de la escuela (el Programa sólo recoge elementos concretos de las tradiciones culturales de los pueblos indígenas focalizados).

En contraposición a los problemas de diseño, los actores entrevistados subrayaron la importancia del compromiso del director del establecimiento, de los profesores de EIB y del Educador Tradicional, lo que constituye una fortaleza en la implementación del programa.

2. La vitalidad de la cultura indígena en el contexto local del establecimiento: en contextos en que la cultura indígena se encuentra fortalecida, el PEIB-Orígenes puede ser implementado de mejor manera. Al igual que el anterior, este factor es señalado como una fortaleza en aquellos establecimientos que mejor dan cuenta de una adecuada implementación del Programa, pero indica falencias relativas a las estrategias y objetivos propuestos para establecimientos que operan en contextos diversos de vitalidad de la cultura indígena.
3. Calidad de la implementación del PEIB-Orígenes: la solidez de las nociones que manejan los actores a cargo de la implementación del Programa. La evidencia disponible sugiere cierta laxitud en el dominio de conceptos claves para la implementación del Programa, como cultura indígena y educación intercultural bilingüe, reflejados en la significativa disimilitud de aproximaciones que se encuentra en las escuelas que participan del Programa, así como en los contenidos de las actividades que se realizan para su implementación. En algunos casos, se encontraron perspectivas que folclorizan las culturas indígenas en el espacio escolar, al representarlas mediante elementos estáticos y con escasa aproximación a su contenido profundo. Como consecuencia de ello, hay un énfasis en la presencia de las culturas indígenas dentro del contexto escolar, sin atender a la relación armónica entre pueblos de culturas distintas, que es el fin último de la interculturalidad.

Capítulo IV: CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES

En términos generales, la implementación del PEIB-Orígenes presentó falencias, siendo la más evidente el engorroso sistema burocrático que lo ordena. Debido a éste, los recursos demoran más en llegar que las exigencias de los productos que el Programa solicita a los establecimientos. Incrementa también esta tardanza, la petición de una boleta de garantía a las escuelas para la entrega de los recursos y la necesidad de comprar los insumos necesarios para efectuar sus proyectos anuales a través del sistema Chile Compra, para escuelas municipales.

Otro aspecto negativo de la implementación es la considerable falta de recursos humanos para llevar a cabo las tareas que la EIB demanda. Los supervisores solamente pueden visitar una o dos veces al año cada escuela, por lo tanto no hay seguimiento de las tareas realizadas en relación al tema. Asimismo, en la II región, la falta de recursos impidió la supervisión durante el 2008. Los recursos materiales también son limitados, hecho que impide organizar reuniones con dirigentes, directores y otros actores.

Además de estas limitantes en el buen accionar del PEIB-Orígenes, se encuentra la falta de capacitaciones a los profesores, realizadas en las instituciones educativas focalizadas en primera fase y que en la segunda no se han realizado. Existe una gran demanda de parte de los docentes por formación en EIB

Otros aspectos negativos son: la falta de canales comunicación entre los directores, sostenedores y los funcionarios del MINEDUC; la poca prioridad que se le da a la EIB a nivel nacional; la falta de compromiso de algunos sostenedores y autoridades; entre otros.

Un punto clave en el desarrollo de la EIB han sido las resistencias encontradas por los funcionarios, al interior del MINEDUC, por efectuar una buena tarea. Esto además se combina con una suerte de “discriminación” desde las distintas esferas gubernamentales hacia el PEIB.

En cuanto a los aspectos positivos de la implementación, puede decirse que la incor-

poración del Educador Tradicional es vista como un gran avance, en términos pedagógicos y en la relación comunidad/escuela. En este ámbito, la participación de la comunidad en relación a la EIB es distinta en cada región en que se focalizó el programa. En la zona aymara, la participación se basa en la asistencia a las jornadas territoriales realizadas por microcentro y algunas otras iniciativas. En la zona atacameña la participación es baja, presentándose de mejor manera en las escuelas pequeñas que en las más grandes. En la zona mapuche en general ha habido una importante apertura de la EIB, la gente la conoce, le interesa y respeta. En casos, participan además del Educador Tradicional, incluso autoridades tradicionales. Sin embargo a juicio de Supervisores y Coordinadores, la inserción no es suficientemente profunda, dado que la educación muchas veces no es una prioridad para algunas comunidades. Por otra parte, la disposición de los profesores hacia la EIB, en general, se evalúa como buena y una vez que se han integrado a este esquema, han sido un aporte real. También se ve como relevante la incorporación de personas indígenas dentro del sistema general de EIB, lo que le entrega mayor conocimiento y fuerza a las acciones realizadas.

Es importante consignar también que para los niños, el Programa ha sido muy valioso en cuanto a una mejora en su autoestima; valoración de la cultura indígena y su identidad; en relación con una mayor valoración de su entorno; los aprendizajes prácticos; mejoras en la calidad de educación. Por otra parte, también se destaca, aunque sea de forma incipiente, la revitalización de las lenguas originarias.

Por lo señalado en el estudio realizado por el CIAE se puede afirmar que la EIB es un buen aporte a la educación de los niños indígenas del país. Los problemas con que cuenta su implementación se basan en la institucionalidad que rige a este modelo educativo que, a juicio de los funcionarios del MINEDUC, debiera abrirse y validarse, lo primero a toda la sociedad chilena y lo segundo fundamentalmente a nivel del Ministerio.

Recomendaciones

Al momento de concluir el presente estudio, el CIAE efectúa algunas recomendaciones, al modo de propuestas tendientes a mejorar la calidad del PEIB-Orígenes en su diseño e implementación. Considerando que el Programa se encuentra en una fase de conclusión, se ha optado por apuntar aquí sólo aquellas recomendaciones que pueden extenderse desde el Programa en particular hacia los modelos de educación intercultural – entendidos en un sentido más amplio- que propicie en adelante MINEDUC.

Avanzando desde lo particular a lo general estas refieren, puntualmente, al diseño de un Programa y/o de propuestas educativas interculturales; a la comprensión que se tiene de las culturas originales y el modo en que éstas definiciones se operacionalizan; y a la conceptualización de educación intercultural bilingüe sobre la que trabaja el Programa.

i) Elementos vinculados al diseño e implementación del Programa

A partir del análisis de casos, se ha señalado que los establecimientos reciben poco acompañamiento en la implementación del Programa. Esto tiende a restringir el impac-

to del mismo, circunscribiendo los avances a capacidades que son propias de las comunidades escolares. Algunas alternativas que fortalecerían el acompañamiento a las escuelas son:

i.a) Mejorar la vinculación de los actores de MINEDUC con los establecimientos

- Es necesario que en la implementación del PEIB-Orígenes o de cualquier otro Programa de educación intercultural, las escuelas cuenten con mayor asistencia técnica: actores capacitados para orientar, que les ayuden a sortear dudas y dificultades a la hora de implementar el Programa. Estos actores deben ser especializados y trabajar de manera permanente con las escuelas. Esta tarea la pueden desempeñar supervisores especializados, o bien las coordinaciones regionales a partir de un fortalecimiento del rol que éstas juegan en el ámbito de los establecimientos.
- Los establecimientos requieren de mayores instancias y procesos de supervisión y retroalimentación respecto de aquellos componentes del Programa que les corresponde desarrollar de manera autónoma. Se deben adecuar los períodos y mecanismos de evaluación, por ejemplo, de los planes y programas propios, indagando en cuanto a su calidad no sólo en términos de diseño –evaluación de la propuesta- sino también en cuanto a su efectividad pedagógica en el aula.
- Es necesario que los establecimientos cuenten con más y mejores capacitaciones. Junto con aumentar la frecuencia y calidad de las capacitaciones, se debe profundizar en sus contenidos. Se recomienda que se efectúen capacitaciones específicas a profesores y educadores tradicionales, que permitan responder a las falencias de los actores por separado.

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

- Propiciar la incorporación de profesores especializados en EIB. Las escuelas que han incorporado profesores especialistas en EIB cuentan con una clara fortaleza para la implementación del Programa. Se recomienda contar con un ítem de recursos específicamente destinados a ello.
- Resulta fundamental que se especifique y fortalezca el rol de los educadores tradicionales al interior de los establecimientos, con tal fin se recomienda entregar un protocolo con las tareas a realizar por el Educador Tradicional, así como también propiciar en la comunidad de docentes y directivos una mayor relevancia del rol de estos actores.

i.c) Mejorar pertinencia en los plazos de entrega de los recursos

- Es necesario que se mejore la pertinencia de los plazos en que se distribuyen los recursos asociados a la implementación del Programa. El estudio ha detectado dos nudos críticos: la bajada de recursos en la cadena territorial del MINEDUC, y el circuito que recorren los recursos una vez que se entregan a los supervisores. Es fundamental que se intervenga en ambos aspectos.
- Se recomienda revisar la modalidad de pago a los educadores tradicionales. En este ámbito el problema de la pertinencia en los tiempos se repite, pero agravado por el hecho de que el pago en dos cuotas desmotiva a estos trabajadores y limita la posibilidad

de hacerles requerimientos. Se recomienda fraccionar el pago adecuándolo a una modalidad mensual, y asegurando que éstos se efectúen en el período marzo-diciembre. Se sugiere, asimismo, evaluar la carga horaria que se les asigna, de ocho horas pedagógicas semanales en la actualidad, considerando la posibilidad de ampliarla.

i.d) Implementar sistemas de acompañamiento

- Una dificultad en la realización de este estudio es la ausencia de evidencia generada en torno de la implementación del Programa. No se han diseñado instrumentos o mecanismo de reporte, registro y evaluación del quehacer de las escuelas. Considerando los altos grados de autonomía con que deben desenvolverse las escuelas en este proceso, sobre todo en cuanto a la adecuación de instrumentos curriculares y de gestión, es necesario que se fortalezca el seguimiento de los mismos. Se recomienda implementar un sistema de seguimiento y monitoreo cuyos instrumentos resulten sencillos de incorporar en las escuelas. Este sistema debiera colaborar con retroalimentación a las escuelas, operando de esta manera como mecanismo de asistencia técnica.
- La implementación de sistema de monitoreo –especialmente en cuanto a los instrumentos de seguimiento y reporte- debe ser acompañada de la elaboración y utilización de indicadores pertinentes a la EIB, que den cuenta de logros y falencias de establecimientos desde una perspectiva estandarizada que a la vez oriente respecto de dificultades y nudos críticos a abordar.
- Un problema recurrentemente señalado es la falta de actualización y evaluaciones de los Planes y Programas Propios. Se sugiere elaborar un protocolo que defina elementos mínimos de calidad de estos instrumentos, un sistema de retroalimentación por parte de asesores especializados, así como un cronograma para su actualización y mejoramiento permanente.

ii) Profundizar en la comprensión de las culturas originarias focalizadas

El análisis del estado de avance de los establecimientos de continuidad en la implementación del PEIB-Orígenes permite indicar que –tanto en el nivel central como en los establecimientos– opera una comprensión esquematizante de las culturas focalizadas que es necesario corregir. Al respecto, se recomienda:

ii.a) Revisar los contenidos culturales que se transmiten a los establecimientos

- El estudio ha detectado que en la implementación del Programa se observa una imposición de la lógica propia de la cultura escolar a la hora de transmitir contenidos culturales. Es necesario que se complejice la comprensión de cultura, entregando una imagen integrada y sistémica de la misma. Elementos ya recomendados con vistas a lo anterior son: mejorar la asistencia técnica y capacitaciones, y fortalecer las capacidades de los actores vinculados a la EIB en los establecimientos (profesores EIB, ET). Junto con lo anterior, se recomienda elaborar guías didácticas y pedagógicas que aborden, además de elementos culturales específicos, la noción de cultura en sí misma y sus múltiples implicancias, desde una imagen sistémica.
- Otra falencia observada en las escuelas dice relación con la falta de manejo conceptual en torno de las nociones de educación intercultural, bilingüismo, educación para la interculturalidad, participación de la comunidad, etc. Se recomienda refor-

zar la transmisión de estos conceptos.

ii.b) Mejorar la pertinencia de los contenidos

- Además de una imagen compleja y sistémica de cultura, se requiere que el Programa aborde de manera más específica las culturas originarias que focaliza. Para ello, se recomienda propiciar trabajos de contextualización en un nivel regional y/o provincial, fortaleciendo la incidencia local en la elaboración de contenidos. Se recomienda generar espacios de trabajo que convoquen tanto a actores de nivel central como a docentes y educadores tradicionales de las escuelas focalizadas, a través de jornadas pedagógicas, al modo de los microcentros.

iii. Reconsiderar la definición de educación intercultural desde la cual se trabaja en el Programa:

Se ha observado la existencia de una confusión de definiciones, que confunde la noción de educación intercultural bilingüe, la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe o educación indígena. Esta confusión se refleja, por ejemplo, en los objetivos del mismo, donde se aborda el diálogo entre pueblos tanto como la calidad de los aprendizajes de los estudiantes indígenas del país. Siguiendo el modelo adoptado por el gobierno de México, se propone:

- Que el Programa se ciña a la noción de educación indígena (EI): modelos educativos destinados a niños cuyas culturas de origen difieren de aquella en que se origina y sustenta el modelo educativo nacional, y con los cuales se debe trabajar desde una perspectiva comprensiva de ambos espacios culturales.
- A partir de lo anterior, se recomienda dar continuidad al Programa, ampliando sus alcances. Se propone implementar un programa de EI de modo que no sea uno más entre los distintos programas que implementan las escuelas, sino el eje orientador del conjunto del quehacer en escuelas con alto número de estudiantes indígenas. Como medida inicial, las escuelas focalizadas por el PEIB-Orígenes debieran cautelar que tanto los contenidos del Plan de Mejoramiento como los recursos asociados a la Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) converjan con orientaciones interculturales.
- Generar un programa de educación intercultural orientado al conjunto de la población del país. La literatura internacional coincide en señalar que en la discusión sobre la realidad particular de los pueblos indígenas y la diversidad cultural de las naciones no puede incluirse únicamente a las minorías. La educación intercultural orientada al diálogo entre pueblos, la equidad y el respeto debe constituir un eje orientador de la educación que se ofrece al conjunto de los estudiantes; esto es, debe constituir una política educativa.
- La implementación de estos programas diferenciados, y de cada uno en particular, debe guiarse por un calendario de logros adecuado al proceso de largo aliento al que se avocan, estableciendo metas realistas, de corte anual o bianual en cuanto a los objetivos, y más acotadas respecto de componentes y actividades.

A MODO DE EPÍLOGO

Según el registro de matrículas del año 2010, en el 61% de los establecimientos educacionales asiste al menos un estudiante perteneciente a alguno de los 9 pueblos originarios reconocidos por el Estado chileno. Esta composición dentro del sistema educativo, refleja el carácter pluricultural de la sociedad chilena y los desafíos que enfrenta un sistema educativo inclusivo.

El presente estudio nos ha mostrado evidencias de escuelas en contexto rural, territorios cuyas comunidades poseen distintos grados de vitalidad lingüística y cultural. Por lo tanto, constituye un material muy importante para las políticas dirigidas de forma focalizada a escuelas en contexto indígena. Además, el estudio contribuye a plantear objetivos de política más desafiantes para el sistema educativo en su conjunto, aportando positivamente en el momento actual donde se requiere mayor alcance en iniciativas interculturales en la sociedad chilena que queremos construir.

La riqueza cultural de nuestros pueblos originarios es fundamental para el diálogo y la construcción de una convivencia democrática entre todos los habitantes de este territorio chileno, y también con los habitantes de nuestros países vecinos, ya que los conocimientos ancestrales de nuestros pueblos también traspasan las fronteras políticas.

Cada día incrementa la demanda por iniciativas interculturales en los establecimientos educacionales de nuestro país. Las familias de nuestros pueblos originarios consideran al espacio escolar como un lugar válido para revitalizar su cultura y lenguas que hace algunas décadas habían sido negadas. El trabajo de rescate cultural y lingüístico acontecido dentro de las escuelas, también gatilla procesos de empoderamiento identitarios en muchas familias que llevan detrás una rica historia cultural con valores de respeto hacia todas formas de vida, tangibles e intangibles. Estos procesos no sólo valoran a los pueblos originarios, sino que enriquecen a toda la sociedad chilena.

El cierre del Programa Orígenes en educación, abre una nueva etapa al Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Este nuevo momento de política intercultural está marcado fuertemente por la incorporación del nuevo Sector de Lengua Indígena (SLI) en el Curriculum Nacional, lo que permitirá a todas las escuelas que quieran favorecer la interculturalidad, incorporar los conocimientos de lengua y cultura indígena a sus aulas de clases.

En este nuevo camino se incorpora el aprendizaje acumulado de los años anteriores, y muy fundamentalmente el aporte de este estudio, para enfrentar el desafío de llegar a las aulas y construir una sana convivencia entre los niños y niñas de diferentes culturas.

Es muy importante señalar que lo realizado en Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país, se ha debido fundamentalmente a las demandas de los mismos pueblos indígenas que siempre han luchado por mantener viva su cultura. Las iniciativas que el Es-

tado ha desarrollado en los últimos años, desde la promulgación de la Ley Indígena hasta la incorporación del Sector de Lengua Indígena, han buscado dar respuesta a estas demandas educativas.

Sin embargo, aún queda camino por recorrer en la construcción de relaciones de confianza entre el Estado chileno y nuestros pueblos originarios, sin duda que la extensión y profundización de la educación intercultural donde prime el reconocimiento y respeto a la diferencia contribuirá a una sociedad chilena más armónica y de sana convivencia.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

(El orden de los títulos está de acuerdo al reporte "Revisión de la Literatura" entregada por el responsable de la investigación).

MARCO CONCEPTUAL

- Abram, Matthias. 2004. Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Documento de trabajo disponible en www.iadb.org
- Coll, Martin. 2006. "Vigencia del debate curricular", en Revista PRELAC n°3, diciembre 2006, OREAL-UNESCO, Santiago.
- Hopenhayn, Martín. 2002. "El reto de las identidades y la multiculturalidad." *Pensar Iberoamérica*, N°0, febrero 2002. Disponible en www.oei.es
- López, Luis Enrique. 2006. "Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina". En *Être Indien dans les Amériques - Spoliations et résistance. Mobilisations ethniques et politiques du multiculturalismo* Paris: Editions de l'Institut des Amériques, 2006. Disponible en www.aulaintercultural.org
- López, Luis E. y Inge Sichra. 2008. Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America; en Jim Cummins (ed) *Bilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, Volume 5, Second Revised Edition. 295-310. En www.proiebandes.cl, visitado el 18 de mayo de 2009.
- OEI. 1997. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 13 Educación Bilingüe Intercultural, Enero-Abril 1997. Disponible en www.oei.es
- OEI. 1998. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 17 Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-Agosto 1998. Disponible en www.oei.es
- Sichra Inge. 2002. "Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de Reformas Estatales", ponencia presentada en el Seminario Regional de EIB. Instituto de Estudios Andinos ISLUGA, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile 29-31 de mayo de 2002
- Stavenhagen, Rodolfo. 1996. "La educación para un mundo multicultural," en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*.
- UNESCO. 2006. *Nuestra diversidad creativa. Informe Pérez de Cuellar, versión resumida*.
- UNESCO/OREALC. 2002. *Patrimonio y cultura local en la escuela. Guía de experimentación e innovación pedagógica*. Santiago, Chile.
- UNESCO. 2003. *La educación en un mundo plurilingüe*.
- UNESCO/OREALC. 2005. *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago, Chile.
- UNESCO/OREALC. 2005. *La Discriminación y el Pluralismo en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago, Chile.
- UNESCO. 2006. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.
- UNESCO. 2006. *Expert meeting on Intercultural Education*. UNESCO Headquarters, Paris 20-22 March 2006.
- UNESCO-OREALC. 2007. *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*.
- UNESCO-OREALC. 2008. *Situación educativa de América Latina y El Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*.
- UNESCO-OREALC. 2008. *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*.

ENCUADRE NORMATIVO

- Gobierno de Chile. Ley Indígena n° 19.253
- Gobierno de Chile. Decreto N° 40 de 1996 OFCMO E. Básica.
- Gobierno de Chile. Decreto Supremo de Educación N° 232.
- OIT. Convenio 169
- UNESCO. Declaración Universal sobre Diversidad Cultural
- UNICEF. Declaración de los Derechos del Niño

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

- Aguado, T.; Ballesteros, B.; Malik, B.; Sánchez, M. 2003. "Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales". En Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n° 2, Págs. 323-348.
- Arroyo, R. 2006. "Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica" en Revista de Investigación Educativa, 2006, Vol. 24, N° 2, págs. 305-328.
- Edwards, M; López, M. 2008. "Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea", en Revista Complutense de Educación, Vol. 19 núm. 2 (2008) 369-383.
- Magro, M.; Ramírez, M.; Varguillas C. 2008. Las prácticas cotidianas en el episteme curricular de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. Trabajo presentado en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente, Buenos Aires 2008.
- Vilà, R. 2006. "La dimensión afectiva de la competencia Comunicativa intercultural en la Educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural", en Revista de Investigación Educativa, 2006, Vol. 24, n.º 2

EIB EN CHILE

- Cañulef, E. 1998. Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile.
- Chiodi, F; Bahamondes, M. 2001. Una escuela, diferentes culturas- CONADI-Temuco- Lom. Santiago
- Donoso, A; Contreras, R. y Cubillos L. 2006. "Interculturalidad y políticas públicas desde Santiago de Chile" en Estudios pedagógicos, vol. 32 n°1. Valdivia.
- Durston, J. "La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural". En Cohen, Ernesto, Educación, eficiencia y equidad. Santiago: Ediciones SUR.
- Fernández Droguett, F. 2005. "El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación." En Cuadernos Interculturales n°4, Enero-junio 2005. Valparaíso.
- Fernández Droguett, F. 2003. "Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en La Primera región (Chile)". Disponible en www.proeibandes.org
- Luna, L.; Hirmas, C. 2007. "Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia", ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile, 25-27 de Octubre de 2007.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. 2005. "Efectividad Escolar y Cambio Educativo en condiciones de pobreza en Chile".

- UNICEF. 2004. ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza”
- Williamson, G. 2007. “Diversidad en educación: Fundamentos, reflexiones, propuestas”. En Sembrando Ideas, Universidad Católica de Chile, Villarrica. Disponible en www.pucvillarrica.cl
- UNICEF-MINEDUC. 1999. Proyecto Cada Escuela es un Barco: “Aventuras pedagógicas de comunidades que aprenden “ y “Cartas de navegación de comunidades que aprenden”
- Williamson, G. 2004. “¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?”. En Cuadernos Interculturales, volumen 2, número 3. Universidad de Valparaíso, Viña de Mar, Chile.

DOCUMENTOS Y ESTUDIOS RELATIVOS AL PEIB – ORÍGENES

- Banco Interamericano de Desarrollo. ANEXO A, Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas (Primera Fase), 1311 OC/CH. Disponible en www.iadb.org
- Banco Interamericano de Desarrollo. 2004. Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas. Disponible en www.iadb.org
- Banco Interamericano de Desarrollo. Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, (CH-0164) Resumen Ejecutivo. Disponible en www.iadb.org
- MINEDUC-PEIB-Orígenes. 2005. “Identificación y descripción de contenidos culturales aymara, atacameños y mapuche” Estudios en EIB, Universidad Austral de Chile.
- MINEDUC-PEIB-Orígenes. 2005. “Estudio diagnóstico curricular en las 162 escuelas del Programa Orígenes”, Estudios en EIB, Universidad Austral de Chile.
- MINEDUC-PEIB-Orígenes. 2005. “Factores asociados al aprendizaje en el marco de la educación intercultural bilingüe” Estudios en EIB, Centro Interdisciplinario de estudios de género. Universidad de Chile.
- MINEDUC-PEIB-Orígenes. 2005. “Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile”. Estudios en EIB, Consorcio Universidad Arturo Prat, Universidad Católica de Temuco, PROEIB Andes.
- MINEDUC-PEIB-Orígenes. 2005. “Prácticas pedagógicas que favorecen la Educación Intercultural Bilingüe”, Estudios en EIB, Pontificia Universidad Católica de Chile, sede Villarrica- Estudios y consultorías Focus.
- Ministerio de Planificación CONADI- Orígenes. 2006. Memoria Primera Fase Programa Orígenes. Disponible en www.origenes.cl.
- PEIB-MINEDUC. s/f. Estudio de Línea de Base 162 escuelas focalizadas en I Fase.
- Programa Orígenes. 2006. Memoria Primera Fase Programa Orígenes, Orígenes-MIDEPLAN. Disponible en www.origenes.cl
- Programa Orígenes. 2007. Reglamento Operativo, Segunda Fase Programa Orígenes. Disponible en www.origenes.cl.
- Tiempo 2 Mil. 2005. Informe Final Definitivo “Evaluación de desempeño de la Primera Fase del Programa Orígenes”. Disponible en www.origenes.cl.



Ministerio de Educación
División de Educación General
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Fono: (56-2) 487 5400
www.peib.cl