



Universidad de las Américas
Facultad de Educación
Escuela de Educación Diferencial

Título del Seminario: Acciones educativas interculturales enfocadas en brindar atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa

Seminario de grado presentado en conformidad a los requisitos para obtener el Grado de Licenciada/o en Educación.

Estudiantes:

Isabel Ester Millanao Castro
Sonia Stephanie Salazar Luengo

Profesora Guía:

Marta Yorda Ramírez Hermosilla

Profesora ayudante:

Carla Soledad Castro Chávez

Concepción, Diciembre, 2018

Agradecimientos

Confía en el Señor con todo tu corazón; no dependas de tu propio entendimiento. Busca su voluntad en todo lo que hagas y él te mostrará cuál camino tomar. (Proverbios 3:5-6 NTV)

Existe en mi corazón una gratitud tan inmensa, primeramente a Dios por bendecirme desde pequeña con tal hermosa vocación de enseñar, por ser Él quien abrió las puertas desde el inicio y permitió que permaneciera en la universidad hasta el día de hoy.

Gracias infinitas a mis padres por ser los promotores de mis sueños, gracias por cada día confiar, creer en mí y anhelar siempre lo mejor para mi vida.

Agradezco a su vez, a la maravillosa persona que me ha acompañado incondicionalmente desde mi primer día de estudios, brindándome amor, cuidado, aliento, apoyo y constantes consejos, a ti mi Sebastián.

Isabel, estoy tan agradecida por tu compañía y por tu ayuda en estos cuatro años y sin dudas lo más valioso que pude obtener a lo largo de este proceso fue tu linda amistad.

A mis hermosas hermanas María y Jennifer por sus abrazos tan fortificadores y por siempre reanimarme en mis momentos de tensión.

Finalmente, agradezco a todos aquellos docentes que han dejado una huella especial en mi corazón.

Sonia Salazar Luengo

Agradecimientos

En primera instancia agradecer a Dios, quien me ha bendecido y guiado en todo este largo camino recorrido, él ha dispuesto que este sea mi lugar y mi destino sea trasmitir enseñanza con vocación.

Sin lugar a dudas agradecer a mis padres, son ellos quienes han postergado sus sueños, para que yo pueda cumplir los míos, demostrándome su apoyo incondicional a cada instante, solo espero poder algún día devolver todo lo que han hecho por mí.

Agradecer a mí querida amiga Sonia, quien no solo ha sido una compañera de estudios, ha sido quien me ha alentado a seguir perseverando en los momentos más difíciles, me ha enseñado amar esta carrera desde el corazón y por supuesto me ha regalado su hermosa amistad sincera.

Finalmente, agradecer a mi hijo, quien me ha esperado pacientemente cada fin de semana para verme y comprender que todo este sacrificio realizado es para ofrecerle un futuro mejor.

Isabel Millanao Castro

RESUMEN

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, la cual se realizó a través de un estudio de caso, efectuado en un establecimiento educacional de dependencia municipal ubicado en la comuna de Tirúa. El estudio tiene como objetivo general analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el establecimiento Eloísa González F-866 de la comuna de Tirúa.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de información fueron: entrevistas semi-estructuradas y análisis documental. A través de éstas fue posible realizar un análisis de las respuestas emitidas por todos los informantes claves y así dar respuesta a los objetivos propuestos.

Posteriormente, se analizó la información recogida de las entrevistas y se seleccionaron extractos relevantes de los documentos propios del colegio, con la finalidad de dar respuesta a las categorías y subcategorías establecidas, por medio de una triangulación de la información.

Finalmente, el estudio de caso culmina con conclusiones que validan los supuestos generados en el inicio de la investigación.

Palabras claves: Interculturalidad - Programa de Educación Intercultural Bilingüe- acciones educativas interculturales - diversidad cultural.

ABSTRACT

The present investigation is framed within the qualitative paradigm, which was carried out through a case study, carried out in an educational establishment of municipal dependency located in the commune of Tirúa. The general objective of the study is to analyze the intercultural educational actions focused on providing attention to the cultural diversity carried out in the Eloísa González F-866 establishment in the district of Tirúa.

The instruments used for the collection of information were: semi-structured interviews and documentary analysis. Through this technique it was possible to carry out an analysis of the answers issued by all the key informants and thus respond to the proposed objectives.

Subsequently, the information gathered from the interviews was analyzed and relevant extracts from the school's own documents were selected, with the purpose of responding to the established categories and subcategories, by means of a triangulation of the information.

Finally, the case study culminates with conclusions that validate the hypotheses generated at the beginning of the investigation.

Keywords: Interculturality - Bilingual Intercultural Education Program - intercultural educational actions - cultural diversit

NUTXAMKAN

Tubba chidugu kintubiñ: “Eloísa González pigichi chilkatuwe txirwa mapu ñi lof tubba chi chilkatuwe ni billke kimun: mapuche kimun, ka mollbuñ, beyme ka antü, tubba chi pichikechu kumechegeaygun, newen chegeaygun, kimchegeal ka norchegeal cheio rume amuay (rupayay) benteen kimun niaygun.

Ynche ta amun tubba chi chilkatubeüne nutxan kan kiñe papay egu beymu nentun ñi duam bey bemuechi ramtun ¿chumeechi ta konki mapuche dugu? Bey beypi chi ñañaao papay baio mülli billke pichikeche, wed- wed pichiche, norche piechike, kiñeke nieke kutxan welu kabey kimki che dugun, bey bentxen dugu ta metxamkayu, welu nentun kiñeku dugu mütten.

Beyta chi ramtumu, bey ta wirintukubiñ, ka piwketukubiñ, bey kimayal tañi kimeltuchefe bewla ta abay tubba chi ramtun chem ta doy wirintukiabun.

Nemeln: Challtumay pu lamgen, challtumay pu kimeltuchefe, challtumay pu kom puche, challtumay.

Índice de contenidos

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes teóricos y empíricos	10
1.2 Justificación e importancia	16
1.3 Definición del problema	19
Preguntas de investigación	19
Objetivos de la investigación	20
Sistema de supuestos	21

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Marco conceptual	22
2.2 Marco teórico	23

Capítulo III: Marco metodológico

3.1 Enfoque de la investigación y paradigma	76
3.2 Fundamentación y descripción del diseño	80
3.3 Escenarios y actores	83
3.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos.....	91

Capítulo IV: Estudio de campo

4.1 Obstaculizadores para la recogida de información	95
4.2 Facilitadores para la investigación	97

Capítulo V: Análisis de datos

5.1 Recuadros o cuadros de categorías y subcategorías	99
5.2 Recuadros o cuadros de profesionales entrevistados para la recolección de datos y los momentos de observación	103
5.3 Formas de interpretación y análisis de datos	105
5.4 Análisis por categoría	168

Capítulo VI: Conclusiones

Conclusiones	173
--------------------	-----

Bibliografía

Bibliografía	184
--------------------	-----

Anexos

1. Carta Gantt	191
2. Carta de presentación al establecimiento	192
3. Validación de entrevistas	193
4. Transcripción de entrevistas	207
5. Plan de mejoramiento Colegio Eloísa González	273
6. Matriz o propuesta pedagógica curricular lengua indígena	306
7. CD con audios de las entrevistas	313

Índice de recuadros

Recuadro N°1: Palabras claves y sucesos culturales de la comunidad Mapuche Lafkenche.....	70
Recuadro N°2: Actores participantes en la investigación.....	89
Recuadro N°3: Categoría N°1 y 3 subcategorías, parceladas en A, B y C.....	100
Recuadro N°4: Categoría N°2 y 3 subcategorías, parceladas en A, B y C.....	101
Recuadro N°5: Categoría N°3 y 3 subcategorías, parceladas en A, B y C.....	102
Recuadro N°6: Identificación de profesionales participantes.....	103
Recuadro N°7: Forma de interpretación y análisis de datos.....	105
Recuadro N°8: Triangulación categoría N°1, entrevistas de los coordinadores del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).....	107
Recuadro N°9: Triangulación categoría N°2, entrevistas de las educadoras tradicionales (ET) y educadores mentores (EM).....	129
Recuadro N°10: Triangulación categoría N°3, entrevistas de las educadoras tradicionales (ET) y educadores mentores (EM).....	153
Recuadro N°11: Análisis categoría I: Educación Intercultural.....	168
Recuadro N°12: Análisis categoría II: Percepción de las acciones educativas interculturales.....	170
Recuadro N°13: Análisis categoría III: Prácticas que promueven una educación intercultural.....	171

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

El siguiente capítulo se sub-divide en 5 apartados, comenzando por los antecedentes teóricos y empíricos, los cuales hacen mención al tema de investigación seleccionado. En él se utilizan datos históricos y bibliografía exhaustiva que valide dicho estudio. Luego de éste, se hace referencia a la importancia de la investigación, definición del problema, objetivos de la investigación y finalmente, se presentan los supuestos pretendidos alcanzar o vislumbrar en los hallazgos del estudio.

1.1 Antecedentes teóricos y empíricos

En 1948 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En esta Declaración, en el artículo 26 se define y reconoce por primera vez la educación como un derecho humano. Ante lo mencionado, nace un hito universal que marca un precedente dentro de los países, los cuales deben velar por la entrega de una educación para todos sin distinción alguna. En uno de los puntos del artículo 26 se indica que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo

de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
(Naciones Unidas, 2015, p. 54)

Bajo este enfoque universal y en aspectos educativos, desde 1920 en Chile se promulgó la Ley 3.654 de Educación Primaria Obligatoria, la cual establecía 4 años de escolaridad mínima en cualquier niño o niña menor de 13 años. Actualmente, son 13 años de escolaridad obligatoria exigida por el estado chileno. Si bien, el país ha tenido grandes logros en términos educativos estos no han sido equitativos, debido a que no se ha abarcado a las zonas más aisladas, las cuales concentran una gran cantidad de pueblos indígenas y considerando los fundamentos teóricos de Chicahual y Marambio (2015) estas han tenido que adaptarse a las pautas de la cultura dominante de tal forma que, se ha perdido parte de su identidad, costumbres y valores propios de cada una de ellas.

Se considera, que la educación intercultural es un tema de contingencia nacional, debido a que los pueblos originarios luchan por retomar las costumbres que alguna vez fueron olvidadas y reemplazadas por las culturas populares.

Los pueblos indígenas viven y han sufrido a menudo una erosión en sus valores, costumbres y perspectivas. Los pueblos indígenas y tribales en América Latina presentan, hoy en día, los peores indicadores socioeconómicos y laborales, y la discriminación por origen étnico o racial agrava. (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p.7)

En relación a lo expresado, para poder cambiar esta perspectiva y otorgar un reconocimiento a los pueblos indígenas en el año 1989 se estableció el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). “Tiene dos postulados básicos: el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan” (Organización Internacional del Trabajo, 2014, p.8).

Gracias a este convenio, los niños y niñas pertenecientes a los diversos pueblos indígenas lograrían tener una educación intercultural, recibiendo conocimientos generales y también de su propia comunidad. Al paso de los años, Chile en el año 1993 promulgó la Ley Indígena N° 19.253 que establece normas sobre protección fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). En esta Ley se declara lo siguiente en términos de la cultura y educación:

Artículo 32.- La Corporación, 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 ciudad de origen como en la sociedad global. (Ley N°19.253/1993, p. 11)

Ahora bien, desde el año 1995 CONADI en conjunto con el Ministerio de Educación, creó una iniciativa de acción dentro del Programa de Educación Básica Rural, la cual da inicio a proyectos pilotos en educación intercultural bilingüe en las

escuelas y liceos que concentrarán la mayor cantidad de personas indígenas. A partir de esto, en el año 2000 se institucionaliza el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe como programa independiente, se comienza expandir a colegios con características mencionadas anteriormente. Sin dudas, permitió generar una oportunidad para poder recuperar y revitalizar la lengua materna de los diversos pueblos indígenas por medio de la asignatura llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Sin embargo, han tenido que pasar muchos años para fortalecer esta iniciativa.

Finalmente, en el año 2007 con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, se consolidó aún más el hecho de que esta población recibiera una educación en sus propios idiomas, la cual fortaleciera la identidad y autoestima de todos los estudiantes pertenecientes a una cultura indígena.

A partir de lo relatado surge el tema de investigación, el cual busca responder al siguiente cuestionamiento ¿Cuáles son las acciones educativas interculturales que se llevan a cabo en un establecimiento con estudiantes de descendencia indígena para promover la atención a la diversidad cultural?

Indagando los últimos estudios, se han encontrado diversas fuentes de información actualizadas. Éstas abren espacio al debate, al análisis y a la reflexión sobre la atención a la diversidad cultural de Chile, la mayoría son publicadas en revistas de prestigio, tales como: la Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) y Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva.

Estos artículos dan cuenta que, estas fuentes de información se enfocan en analizar como los procesos educativos permiten construir la identidad individual y colectiva de las comunidades y en como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe puede prevalecer en el tiempo. Desde esta perspectiva, se debe realizar una investigación que analice cómo un establecimiento genera acciones educativas interculturales para atender la diversidad cultural de estudiantes que por estar inmersos en una cultura dominante, se presume que pierden su pertenencia cultural, la lengua nativa, costumbres y cosmovisión. Es por esto que, a través de esta investigación se pretende estudiar una realidad desconocida, con riqueza cultural olvidada, pero que poco a poco que ha comenzado a romper con los paradigmas futuristas y reencontrarse con sus principios.

Es importante señalar que, no solamente ha sido mérito del estado chileno otorgar las oportunidades para que los pueblos originarios se reencuentren nuevamente con su cultura, sino que, las mismas comunidades indígenas han luchado por esto, marcando hitos importantes dentro de la historia. Le-bert, Winchester y Caro (2004) afirman que la propuesta pedagógica del PEIB por el Ministerio de Educación se localizaba solamente en las regiones I, II, VII, IX y X.

Claramente, no estaba considerada la VIII región dentro de la cobertura del Programa EIB. No obstante, Le-bert, Winchester y Caro (2004) indican que, en el año 2004 los propios dirigentes políticos de las comunidades mapuches exigieron la ampliación del PEIB para la región del Biobío. Sin dudas, esto marco un antecedente histórico no solo para la región, más bien para el pueblo Mapuche.

Cabe mencionar que, según la encuesta CENSO aplicada en el año 2017 el total de personas censadas en Chile fue un total de 17.574.003, donde un 2.185.792 se declaró perteneciente a un pueblo originario.

Cuadro: Pueblos indígenas u originarios de Chile

Pueblos indígenas u originarios		
Pueblo	Cantidad	Porcentaje
Mapuche	1.745.147	79,8%
Aymara	156.754	7,2%
Rapa Nui	9.399	0,4%
Lican Antai	30.369	1,4%
Quchua	33.868	1,6%
Colla	20.744	0,9%
Diaguita	88.474	4,1%
Kawésqar	3.448	0,1%
Yagán o Yámana	1.600	0,1%
Otro	28.115	1,3%
Ignorado	67.874	3,1%
Total	2.185.792	100%

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas (2018).

A través de la fuente adjuntada con anterioridad, se puede reflejar que de un total de 2.185.792 personas pertenecientes a un pueblo originario un 79,8% lo integra el pueblo mapuche. Ante esto, es esencial tomar acciones educativas, sociales y económicas, “las cuales brinden oportunidades para que los pueblos indígenas puedan fortalecer y transmitir la riqueza cultural que los caracteriza, de manera que su cosmovisión pueda prevalecer en el tiempo como algo enriquecedor para el país” (Chichahual y Marambio, 2015, p.45).

1.2 Justificación e importancia

La presente investigación procura analizar las acciones educativas interculturales llevadas a cabo en un establecimiento para brindar una atención a la diversidad cultural. A su vez, se pretende describir los procesos educativos interculturales definidos dentro de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) de un colegio, conocer la percepción de los docentes en los aspectos de participación y promoción de las acciones educativas que promueven la diversidad cultural, sin olvidar indagar la importancia que generan estas prácticas en un contexto educativo cultural.

El tema de investigación es considerado viable, ya que en primera instancia existe información bibliográfica que fundamenta la selección de esta investigación, a su vez, no se ha averiguado en profundidad cómo influye el contexto intercultural de una comuna en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se desconoce el funcionamiento del Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y como las instituciones van tomando decisiones de mejora.

Se pretende que las personas que hagan lectura del presente estudio se puedan remontar a la historia desde los orígenes, conocer de los primeros habitantes del país y de cómo sus descendientes han logrado preservar una riqueza cultural. Despierta un gran interés esta temática, ya que para su desarrollo se ha seleccionado un colegio alejado de las zonas urbanas, el cual se encuentra ubicado en la comuna de Tirúa, octava región del Biobío.

La Escuela Eloísa González tiene un gran porcentaje de estudiantes con ascendencia mapuche, pertenecientes a la comuna y a comunidades indígenas del sector. Esto conlleva a la institución a rescatar los valores y costumbres propias de su cultura, enriqueciendo su misión, visión y sellos educativos. Se caracteriza por entregar una educación que promueve la inclusión, la interculturalidad y una educación de calidad, con el fin de formar a niños y niñas resilientes y culturalmente activos.

La inclusión y diversidad, son conceptos que engloban variados aspectos, como por ejemplo: cultura, educación, salud, trabajo y sociedad. Permite el respeto, el valor de las diferencias, las condiciones físicas, sociales y emocionales de cada individuo. Muchas veces en la realidad se confunden y no existe un avance que vaya más allá del integrar.

Por otro lado, la interculturalidad durante estos últimos años, ha cobrado gran importancia en diferentes ámbitos de la sociedad, especialmente en la forma de atender la educación, como una manera de integrar las necesidades propias de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, teniendo como principal foco el estudiantado. (Chicahual y Marambio, 2015, p.4)

Se considera importante destacar que la investigación tiene un interés personal y profesional, debido a que la interculturalidad es un proceso que está avanzando con altas expectativas a nivel provincial. No se debe olvidar que en cada aula existe una diversidad cultural, tal vez no con la magnitud expresada como en las zonas rurales, pero pese a esto, como educadoras diferenciales se debe ser las principales

agentes de cambio y estar capacitada para atender a los estudiantes más allá de los estilos de aprendizaje y de sus necesidades educativas especiales, sino más bien desde las necesidades que provienen desde el interior, las cuales tienen relación con la conservación y valoración de su identidad.

Principalmente en esta investigación, se destacarán las características culturales de las personas que participarán en el estudio, con un enfoque positivo, el cual de conocimiento de cultura, valores y costumbres que de alguna u otra forma han logrado la transposición didáctica al aula, formando pensamientos críticos en el estudiantado acerca de sus raíces, con la finalidad de cuestionar las ideologías socioculturales presentes en la historia. Se espera que esta investigación, de una posibilidad de reflexionar sobre aquellas acciones educativas interculturales que se llevan a cabo en un establecimiento, con la finalidad de promover la diversidad cultural.

1.3 Definición del problema

Preguntas de la investigación

Pregunta guía

¿Cuáles son las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa?

Preguntas subsidiarias

¿Cuáles son los lineamientos de educación intercultural que dan respuesta a la diversidad cultural definidos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Establecimiento Eloísa González?

¿Qué percepción tienen los docentes en relación a las acciones educativas interculturales del Establecimiento Eloísa González?

¿Cuáles son las prácticas que promueven una educación intercultural más valoradas por la comunidad educativa del Establecimiento Eloísa González?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.

Objetivos específicos

Describir los lineamientos de educación intercultural que dan respuesta a la diversidad cultural definidos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Establecimiento Eloísa González.

Indagar la percepción que tienen los docentes en relación a las acciones educativas interculturales del Establecimiento Eloísa González.

Identificar las prácticas que promueven una educación intercultural más valoradas por la comunidad educativa del Establecimiento Eloísa González.

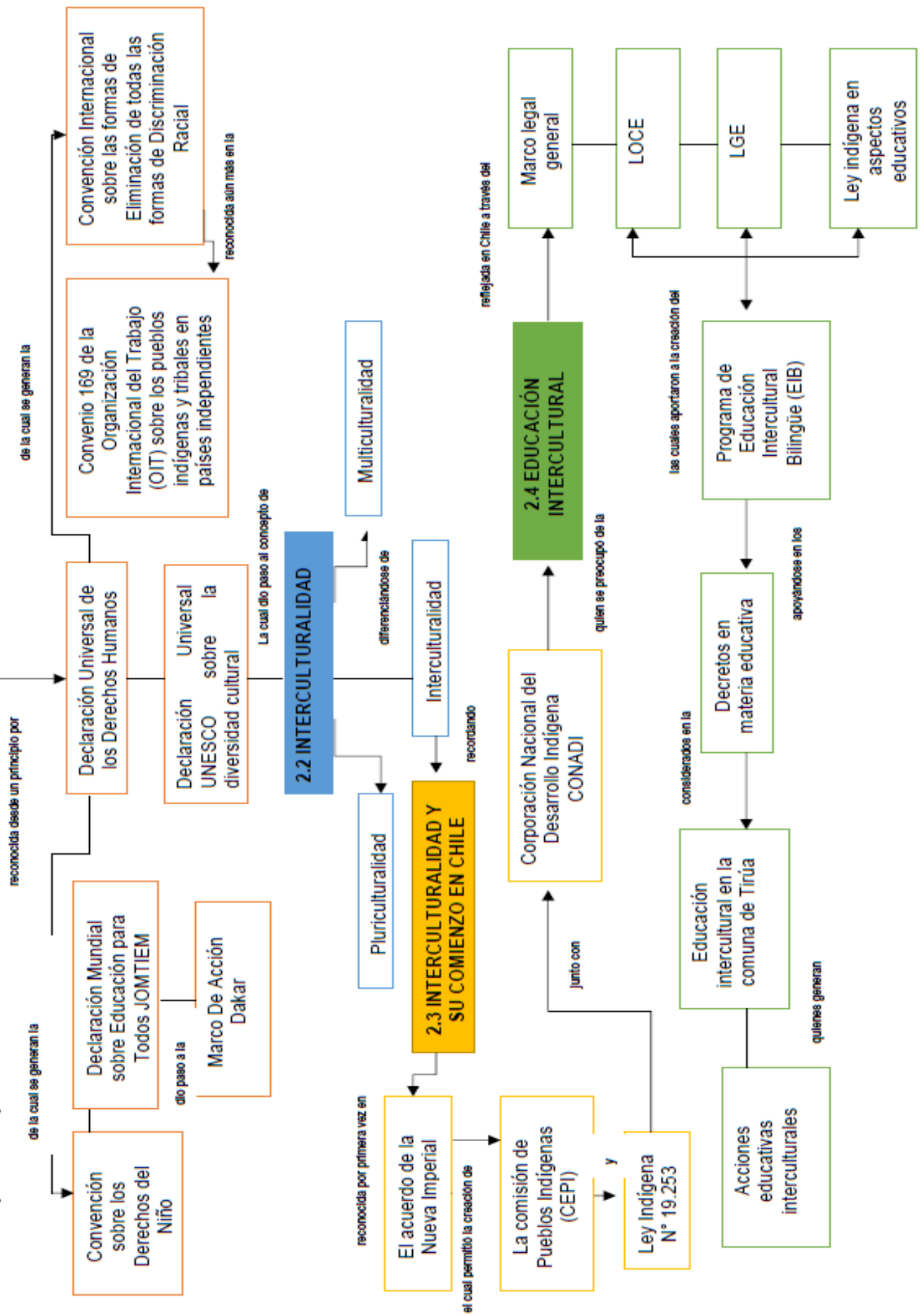
1.4 Sistema de supuestos

- Se piensa que las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural que se llevan a cabo en el establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa, permite a los estudiantes desarrollar autoconceptos positivos y por ende, a darle importancia a la cultura mapuche, vivificar su identidad, favorecer al intercambio de valores, costumbres y aprendizajes que promuevan una cultura inclusiva.
- Se considera que al tener en un establecimiento lineamientos de educación intercultural que den respuesta a la diversidad cultural definidos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), permitirá enriquecer los sellos educativos del establecimiento, junto con atender a la heterogeneidad existente en el entorno, promover la inclusión y la interculturalidad.
- Se estima que al indagar la percepción que tienen los docentes acerca de las acciones educativas interculturales implementadas en el establecimiento, se podrá rescatar el impacto de este nuevo paradigma intercultural, que cada vez toma más protagonismo en la zona.
- Se supone que al identificar las prácticas que promueven una educación intercultural más valorada por los docentes, familia y estudiantes, dará la oportunidad de identificar cuáles son las acciones propiciadas en el ambiente para brindar una atención a la diversidad cultural, la cual se cree que se da en términos de equidad y calidad. A su vez, se podrá conocer la gran importancia que torna este proceso para todos los individuos participes en el contexto.

CAPÍTULO II

2.1 LA DIVERSIDAD EN EL MUNDO ACTUAL

2.1 Mapa conceptual



2.2 Marco Teórico

En esta sección, se desarrollará el marco teórico, basado en antecedentes teóricos y empíricos relevantes para validar la investigación. Es necesario tener conocimiento de los temas y conceptos precisos envueltos en el trabajo y ante esto, el siguiente apartado se divide en cuatro grandes temas: La diversidad en el mundo actual, la interculturalidad, la interculturalidad y su comienzo en Chile y la educación intercultural.

2.1 La diversidad en el mundo actual

Arroyo (2014) afirma que todos los seres humanos son diferentes en lo biológico, social y cultural, así como por la singularidad de contextos en los que se vive. Es por estas características que se recoge el concepto de diversidad. Considerando lo expuesto, se parte del supuesto de que las diferencias se consideran enriquecedoras, por lo que la escuela deberá preparar a todos los agentes participantes para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos.

Arroyo (2014) menciona que:

Gracias a la diversidad cultural existen las sociedades. Vemos cómo hay diversidades que enriquecen y otras que empobrecen, algunas construyen y otras discriminan... El problema está cuando esas diferencias no son siempre enriquecedoras y se tornan en diferencias de tener, en posibilidades de ser, de participar de los bienes sociales, es decir, se convierten en desigualdades.
(p.146)

En relación a la diversidad y considerando el tema que engloba esta investigación, es necesario describir el concepto de diversidad cultural, que si bien el autor hace referencia a distintas lenguas y costumbres, esto significa algo más.

La UNESCO (2001) define diversidad cultural como “la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y por el otro, el respeto hacia otras culturas” (p. 23).

Es importante mencionar que, estas diferencias culturales dan lugar a diversas visiones, valores, creencias, prácticas y expresiones, las cuales merecen igual respeto y valoración. La diversidad cultural está relacionada con la identidad de las personas y las sociedades, con la democracia como expresión de la libertad y acceso de todas las personas en su contexto.

La diversidad cultural no es un fenómeno o un hecho novedoso en la historia de la especie humana. Ésta es y ha sido un hecho evidente a lo largo de la historia, por lo cual desde el siglo XX ha sido de preocupación internacional reconocer la existencia y otorgar derechos a los habitantes precedentes de culturas indígenas y sus descendientes. A continuación, se destacarán los tratados más relevantes e históricos internacionales que han marcado pautas dentro de los pueblos originarios.

2.1.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue elaborada el 10 de Diciembre de 1948 en París. Naciones Unidas (2015) indican que:

La extraordinaria visión y determinación de aquellos autores se plasmó en un documento en el que por primera vez se expresaron claramente los derechos y las libertades a los que todo ser humano puede aspirar de manera inalienable y en condiciones de igualdad. (p. 3)

El artículo 2 es claro en mencionar que “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en la declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Naciones Unidas, 2015, p. 6).

Gracias a esto, se comienza a crear conciencia sobre la humanidad, desechando y condenando todo acto de discriminación y menosprecio hacia otra persona. Sin embargo, la Declaración Universal no puso inmediato fin a los abusos contra los derechos humanos. Pero, desde entonces, innumerables personas han logrado una mayor libertad. Bajo esta Declaración los países y organizaciones internacionales desarrollaron nuevos avances en relación a los derechos de los pueblos indígenas, con el fin de eliminar toda discriminación y barreras que se presentaban en la época. Años más tardes, surgió una convención que establecía los derechos fundamentales de todos los niños y niñas.

2.1.2 Convención sobre los derechos del niño

Como se vio anteriormente, en el año 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual implícitamente incluía los derechos de los niños, pero según la UNICEF (2014) “no tardó en llegarse al consenso mundial que las necesidades particulares de los niños debían ser especialmente definidas” (p.30).

En 1959, las Naciones Unidas aprobaron la Declaración de los Derechos del Niño y se reconocieron 10 principios fundamentales para garantizar el bienestar y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. “Este instrumento fue la base de lo que 30 años más tarde, se convertiría en la Convención sobre los Derechos del Niño” (p.32).

La UNICEF (2014) afirma que el 20 de noviembre de 1989, la Asamblea de las Naciones Unidas la adoptó de manera unánime y a partir de 1990 entró en vigor en Chile la Convención sobre los Derechos del Niño. Desde entonces, 192 países la han firmado y ratificado, y se ha convertido en una herramienta legal de cumplimiento obligatorio para los Estados.

La Convención recoge 54 artículos relacionados a derechos civiles, políticos, económicos y culturales. Su aprobación supuso el reconocimiento del niño y la niña como sujetos titulares de derechos, y les otorgó una protección especial y reforzada debido a su condición de personas en desarrollo y crecimiento. (UNICEF, 2014, p.33)

Sin dudas, entre sus artículos hacen referencia a valorar la identidad y cultura de cada niño y niña, como por ejemplo el artículo N°4 menciona que:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional. (UNICEF, 2014, p.4)

De otro modo, en el artículo 31 parte 2 se expresa lo siguiente: “Los estados Partes respetarán y promoverán del derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (UNICEF, 2014, p.16).

Se puede afirmar que a través de la convención de los derechos del niño se dan las bases o lineamientos que pretenden brindar protección infantil, y a su vez, dar oportunidades para que cada estado participe pueda velar por los niños y niñas desde los objetivos de tener una vida plena, desarrollo, participación, propia cultura, idioma y religión, entre otras.

Otros movimientos que nacen a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño fue la Conferencia Mundial sobre

Educación para todos en Jomtien y más adelante el foro mundial de educación de Dakar, los cuales se desglosarán en los siguientes apartados.

2.1.3 Declaración Mundial sobre Educación para Todos Jomtien, 1990

Bajo la afirmación en la Declaración Universal de Derechos Humanos “toda persona tiene derecho a la educación” surgió la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.

La Conferencia de Jomtien representó sin duda un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos. (UNESCO, 1990, p.3)

Es decir, a través de esta conferencia se enfatizó que la educación es un derecho humano fundamental, por tanto, se propuso a incentivar a los países e intensificar sus esfuerzos para mejorar la educación, la cual sea accesible para todo grupo. En el artículo 5 (UNESCO, 1990) ampliar los medios y el alcance de la educación básica, dicta que el principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela básica, por esto debería ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener

en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. Años más tarde, se realizó un balance para ver si los objetivos propuestos se habían cumplido a través del Marco de acción de Dakar.

2.1.4 Marco de Acción Dakar, 2000

En el año 2000 la comunidad internacional se reunió nuevamente, esta vez por el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, un evento que atrajo a 1.100 participantes. Según UNESCO (2000), el foro hizo un balance del hecho de que muchos países estaban lejos de haber alcanzado las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtiem 1990 y ahora en este nuevo encuentro los participantes reafirmaron su compromiso de lograr la Educación para Todos en el año 2015.

UNESCO (2000) indica que se identificaron seis objetivos claves de la educación medible para el año 2015 y uno de ellos tiene relación con la investigación planteada:

Principio 2: Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. (UNESCO, 2015, p.16)

Es decir, para aquellos estados partícipes en esta conferencia tarea ardua se les establecía, debido a que cada uno de ellos tenía que comenzar a promover y velar por una educación de calidad, gratuita y obligatoria para niños con

necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas, así como de otros excluidos de la educación.

2.1.5 Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial

La Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial es un instrumento legal que se construye desde la Declaración de 1963 sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Esta convención reafirma los postulados de la declaración de los derechos humanos, exigiendo ahora un compromiso de cada estado en fortalecer la idea de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en derechos, por tanto, no se debe hacer distinción alguna. Esto se presentan en:

Artículo 1: En la presente convención la expresión "discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (CERD, 1963, p.16)

Sin duda, este nuevo acuerdo internacional es de gran importancia y destaca la preocupación cada vez mayor de los estados por lograr la eliminación del racismo y de la discriminación racial, que lleva consigo a grandes desigualdades y a la profunda marginación social de las personas.

Reconociendo los diversos acuerdos y declaraciones internacionales que han protegido los derechos de los pueblos indígenas se remonta al año 1989 con el convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes.

2.1.6 Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes

La Organización Internacional del Trabajo (2006) afirma que:

Siempre se ha demostrado gran sensibilidad y preocupación por los pueblos indígenas del mundo. El Convenio 169 del año 1989 así lo ejemplifica y pasa a ser expresión de una creciente conciencia de los países sobre la obligatoriedad de reconocer la existencia y derechos de los primeros habitantes del planeta y sus descendientes. (p. 13)

Cuando se habla de tribal se hace referencia a que una persona es perteneciente a una tribu.

En el artículo 27 se define que:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales. (OIT, 1989, p.45).

Mediante este convenio, el cual buscaba brindar oportunidades para los diferentes ámbitos sociales en los cuales pudieran ser partícipes personas pertenecientes a dichos pueblos, no solo exigía el acceso, sino más bien ahora se pretendía rescatar e implementar en las enseñanzas conocimientos y técnicas propias de cada cultura.

En la década del 2000 en adelante, también han surgido destacadas organizaciones en pro del reconocimiento y promoción de la diversidad cultural. A continuación, se explicará una de las populares en América Latina.

2.1.7 Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural

La declaración Universal sobre la Diversidad Cultural fue promulgada en el año 2001. La UNESCO (2002) indica que esta declaración aspira a preservar ese tesoro vivo y renovable que es la diversidad cultural, para que no se perciba como patrimonio estático, sino como un proceso que garantice la supervivencia humana.

En ámbitos educativos, la declaración tenía los siguientes objetivos:

Fomentar la diversidad lingüística, respetando la lengua materna en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo 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 este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes. (UNESCO, 2002, p, 6)

Se puede concluir que esta declaración tiene una mirada más amplia e interna, ya que habla de rescatar las lenguas indígenas de los pueblos con la finalidad de ser un puente hacia una educación intercultural. Es concisa en considerar los aprendizajes y costumbres propias de cada cultura. A su vez, es claro en indicar que en los países participantes deben gestionar programas escolares que formen a los docentes y los capacite para brindar una educación cultural, la cual en esos años tenía los objetivos descritos anteriormente.

En la actualidad, la UNESCO se ha planteado proyectos de estrategias a un plazo medio, destinadas a ser ejecutadas entre los años 2014 y 2021. Este proceso se da porque los pueblos indígenas se encuentran entre sus áreas de acción prioritarias.

2.2 La interculturalidad

2.2.1 ¿Qué es la interculturalidad?

En la construcción de un mundo inclusivo, poco a poco se han ido superando ciertos prejuicios y paradigmas que han acompañado las creencias de los individuos por bastantes años. Ante esto, según la Unicef (2015), existe una nueva mirada para la atención a la diversidad cultural, basada en eliminar las barreras para la participación, confrontar la discriminación y cambiar la mirada exclusiva por un enfoque pluralista, el cual brinde oportunidades e igualdad para todas las personas. Es aquí, donde el concepto de interculturalidad tiene su concepción.

“La interculturalidad significa “entre culturas”, pero no es simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos y en condiciones de igualdad” (Unicef, 2015, p.8).

Ante esto, variadas son las metas que se tienen por alcanzar la interculturalidad, debido a que es una actividad continua que deben establecer las distintas culturas y para esto, es necesario el intercambio de conocimientos y comunicación entre estos grupos.

Unicef (2015) es clara en indicar que:

La interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir

y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (p.8)

Ahora bien, para entender con mayor profundidad el concepto de interculturalidad se requiere aclarar conceptos bases, tales como: cultura, diversidad cultural e identidad.

UNESCO (2014) define *cultura* como:

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (p. 16)

Considerando lo descrito, se puede señalar que la cultura es parte de la originalidad de cada persona, manifestada en las distintas costumbres, valores y creencias de un grupo, lo cual cobra relevancia en sus principios e identidad. Se ha señalado que las culturas cambian y se transforman cuando los individuos que las componen evolucionan en términos culturales surgiendo un nuevo concepto: diversidad cultural.

La UNESCO (2014) indica que al hablar de *diversidad cultural*, se refiere a la “totalidad de comunidades culturales existentes en el mundo, estas poseen identidad y personalidad propias según los elementos particulares que las definen, tales como el idioma, religión, etnia, historia, entre otras” (p. 24).

Del mismo modo, UNESCO (2014) menciona que la *identidad* es el proceso a través del cual “cada persona se construye en la cultura o las culturas de las que se hace parte, cómo se identifica en ellas o hacia ellas, cómo las significa, optando por elementos determinados y cargándolos de emotividad y sentido” (p.20).

Complementando lo descrito y desde esta perspectiva, se puede concluir que no existe una sola identidad, sino que existen diversas identidades que componen la experiencia de cada individuo. Éstas serán, finalmente, el eje que otorgará sentido y que guiará las acciones de cada persona a lo largo de su existencia.

Teniendo claridad de lo que significa interculturalidad y de los conceptos que la engloban, hay que considerar que la interculturalidad depende de múltiples factores y es complejo verla reflejada en la realidad de una sociedad.

Se considera que el impedimento a esta nueva mirada es el propio pensamiento que cada ser humano va construyendo, basado en una jerarquía social proveniente de las diferencias, sobre todo económicas. Todos los individuos enmarcan un estilo de vida con actitudes, valores distintos y éste toma un gran prestigio para aquel que lo ha construido. (Besalú, 2012, p.22)

Por otro lado, es necesario comprender este concepto al cual se quiere aspirar y no confundirlo con otros, los cuales muchas veces son utilizados como sinónimos: la interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad.

2.2.2 Diferencia entre la multiculturalidad pluriculturalidad y la interculturalidad

La multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad hacen referencia a la diversidad cultural, pero desde enfoques muy distintos. A continuación, se encontrará la definición y características que diferencian a cada uno de ellos.

“La multiculturalidad se puede definir como la presencia de diferentes culturas en un territorio que se limitan a coexistir pero no a convivir” (Bernabé, 2013, p.69). Es decir, en un espacio existen múltiples culturas, pero están no necesariamente tienen que darse situaciones de relaciones.

“La pluriculturalidad hace referencia a la presencia simultánea de dos o más culturas en un mismo territorio y su posible interrelación. (Bernabé, 2013, p.69). Se puede indicar que se puede lograr a reconocer los valores y estilos de vida del otro y generar lazos de igualdad.

En resumen, si se habla de multiculturalidad esta engloba la existencia de muchas culturas que comparten y los une el espacio pero no lo social. En cambio, en la pluriculturalidad existen relaciones sociales y se puede lograr un enriquecimiento de entre ellas.

De modo similar, la interculturalidad es vista como una meta por parte de Salazar (2016) afirmando que:

La interculturalidad se origina de la filosofía del pluralismo cultural, y va más allá del enfoque sociocultural y político del multiculturalismo al poner mayor atención a la intensa interacción que de hecho hay entre las culturas. Tiene

en cuenta no solo las diferencias entre personas y grupos sino también las convergencias entre ellos, los vínculos que unen la aceptación de los derechos humanos, los valores compartidos, las normas de convivencia ya legitimadas y aceptadas, los intereses comunes en desarrollo local, la identidad nacional en algunos casos, y otros puntos en común. (p.19)

Teniendo claridad de los conceptos expuestos anteriormente, es necesario insertarnos en el contexto nacional, recordando un poco de historia para indicar el comienzo de todo esto.

2.3 La Interculturalidad y su comienzo en Chile

A diferencia de algunos países de Europa occidental, donde la educación intercultural nació a raíz de la pregunta de cómo integrar exitosamente al sistema escolar y a la sociedad a los hijos de inmigrantes, en Chile el tema de la educación intercultural está casi exclusivamente enfocado en producir una oferta educacional específica y más pertinente para los educandos indígenas. (Riedemann, 2015, p. 3)

Desde el pasado, la relación entre la República Chilena y los pueblos indígenas se ha visto enfrentada a conflictos y sucesos complejos dentro de la historia. Exclusiones, independencia, peleas territoriales, son unos de aquellos acontecimientos.

Durante la Época colonial, la relación entre españoles y el pueblo mapuche había sido de una relativa independencia, donde el río Biobío representaba la frontera entre ambos bandos. Ante la evidencia de que los españoles no podrían doblegar a los mapuches, desde 1641 y hasta el final de la época colonial en 1810, su relación se basaba en una serie de acuerdos. Sin embargo, ya iniciada la época de la independencia, aproximadamente desde 1820 comenzó un proceso de colonización de las tierras que pertenecían a los mapuches, el cual culminó en la ocupación violenta y definitiva de estos territorios por parte del ejército chileno. (Riedemann, 2015, p. 6)

Como consecuencia de esto, los pueblos indígenas con su contexto social y culturalmente diferente, obligadamente tuvieron que comenzar a migrar de sus tierras, de aquellas zonas rurales e insertarse en territorio urbano, claramente se vieron obligados a someterse a la cultura dominante de estas zonas.

Según Riedemann (2015), desde la década de 1990, cuando por primera vez un CENSO de población chilena incluyó una pregunta dirigida a conocer la cantidad de personas que se consideraban pertenecientes a una etnia indígena, quedó en evidencia no solo que esta cantidad era superior a lo supuesto por las autoridades, sino que, además gran parte de dicha población se encontraba viviendo en ciudades.

Ante esto, comenzó a ser necesario concientizar y considerar en la sociedad aquella diversidad cultural existente en el país y por lo visto hasta este último tiempo continúa siendo un trabajo complejo. Es por esta razón que la política

pública comenzó a establecer oportunidades en base a programas, decretos y ayudas sociales en ámbitos de salud, trabajo y educación, los cuales son dirigidos directamente a las comunidades con ascendencia indígena.

En la actualidad, según la última encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN) en el año 2015-2016, un 9,0% (1.585.680) de la población es perteneciente de un pueblo indígena. De estos, un 83.8 % (1.329.450 personas) pertenecen al pueblo Mapuche. Ahora, lo que más llama la atención es que estos pueblos se distribuyen significativamente en los contextos urbanos que en rurales. La misma encuesta CASEN (2016), lo refleja así, donde del 9,0 % de la población existente indígena, solo un 24,7 % se distribuye en zona rural y el otro porcentaje vive en localidades urbanas.

Frente a la realidad mencionada anteriormente, está por demás decir que el estado tiene una ardua tarea para que en la sociedad exista un cambio de mentalidad, y se pueda trabajar desde el enfoque de que la diversidad enriquece, para así ir eliminando los estereotipos y prejuicios, brindando oportunidades para todos, sin distinción de pueblo, con la finalidad de que todos se desenvuelvan de una manera exitosa en lo personal, social y cultural. Cabe indicar que, esto hace muchos años comenzó a ser un tema relevante en decisiones políticas.

Maldonado (2015) afirma que:

Desde que se asumió la democracia en Chile en 1990, se han registrado diversas acciones que demuestra el interés por asegurar a los Pueblos

Originarios la protección de sus derechos y su plena incorporación a la sociedad en igualdad de condiciones. (p.3)

Sin dudas los tratados y normativas internacionales explicadas en las páginas anteriores, fueron los pioneros en mostrar un interés por preservar y brindar oportunidades a los primeros habitantes del planeta. Estas declaraciones dieron la obligación de que todos los países brindaran gestiones acorde a las necesidades de cada pueblo indígena presente en el país. A continuación, se hará referencia al proceso que Chile realizó para asegurar las demandas y necesidades de los pueblos originarios, ya sea en lo cultural, social, territorial, político, educativo, entre otras.

Después de años de conflicto entre Chile y los descendientes indígenas, recién en el año 1989 se comenzó a reconocer los derechos de estos. Una de sus primeras acciones fue el Acuerdo de Nueva Imperial.

2.3.1 El Acuerdo de Nueva Imperial

El 1 de diciembre de 1989, la Concertación de Partidos por la Democracia presentó su propuesta programática para los pueblos indígenas. Según el Gobierno de Chile (2014) menciona que:

Los puntos centrales de esta propuesta recogían gran parte de las reivindicaciones de los pueblos originarios del país. Esta situación preparó un escenario favorable para realizar un gran encuentro nacional de todos los

pueblos indígenas con el entonces candidato democrático Patricio Aylwin, que culminó en la llamada Acta de Nueva Imperial. (p. 7)

El Acta de Nueva Imperial tuvo además implicancias de carácter histórico, Pinto (2017), recuerda que fue la primera vez que estaban representados todos los pueblos indígenas a través del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y otras organizaciones. Además, este acuerdo es el inicio de una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas, en que se dio por superada la política de división de las comunidades y de asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad.

“Todas las organizaciones indígenas firmantes de dicho pacto participaron activamente en su diseño. Fue un acto producto de la voluntad de la Concertación Democrática y de las organizaciones indígenas del país” (Gobierno de Chile, 2014, p.8).

Sus principales contenidos fueron: El reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas junto con sus derechos económicos, sociales y culturales fundamentales para cada necesidad. A su vez, se planteó la creación de una corporación que se enfocara en los asuntos de los pueblos indígenas y su desarrollo, esta tenía que tener la participación activa de los distintos pueblos indígenas del país, debido a que ellos serían los voceros, encargados de transmitir las peticiones y necesidades de su gente. También, se solicitó la creación de una Comisión Especial de Pueblos Indígenas, la cual sería la encargada en un futuro implementar una Ley indígena y la Corporación antes mencionada en un plazo no superior a 4 años.

El Gobierno de Chile (2014) afirma que “otro de los acuerdos de trascendencia fue que el gobierno de la Concertación por la Democracia se comprometió a la ratificación del Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo” (p.8).

Bajo este panorama, se comienzan a formular las bases para el desarrollo de los pueblos indígenas, aliviando el conflicto entre estado y las comunidades del país por medio de los diversos compromisos de ambas partes. Inmediatamente, lo primero en cumplirse al año siguiente fue la creación de la Comisión Especial de los Pueblos Indígenas.

2.3.2 La Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI)

El 11 de marzo de 1990 a tres meses de Nueva Imperial, asumió como Presidente de la República Patricio Aylwin, y una de sus primeras acciones en cumplimiento de los compromisos de Nueva Imperial fue la creación de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI).

El Gobierno de Chile (2014) menciona que esta tuvo los siguientes mandatos:

- Asesorar al Presidente de la República en la determinación de las políticas indígenas, respecto de los grupos étnicos indígenas que integran la sociedad chilena (...) en lo concerniente a su pleno desarrollo económico y social, a la conservación, fortalecimiento y difusión de sus expresiones y valores culturales

y a la debida participación y proyección de sus miembros en la comunidad nacional.

- Formular un diagnóstico de la realidad, problemas, necesidades y aspiraciones de los Pueblos Indígenas.
- Estudiar y proponer planes y proyectos orientados a lograr el integral desarrollo y progreso económico, social y cultural de los Pueblos Indígenas. (p. 9)

En relación a lo relatado, en este proceso se plantearon los temas de contingencia de la época hacia a los pueblos indígenas, con la finalidad de que estos fueran abordados y respondidos en ciertos plazos que se establecieron en el Acuerdo de Nueva Imperial. Sin lugar a dudas, sería un largo y arduo trabajo.

Por lo que se dejó estipulado en el acuerdo, La CEPI estaba estructurada por un Directorio y un Consejo paritario de personas de gobierno y dirigentes indígenas, elegidos por sus organizaciones. Esto dio cumplimiento al compromiso de participación exigido por las organizaciones.

En el cumplimiento de su mandato, la CEPI preparó un programa de trabajo que básicamente contenía dos líneas definidas: la propuesta de un anteproyecto de Ley Indígena, y el desarrollo de un programa de acción que contribuyera a atender las necesidades más urgentes de la población indígena, pasando a convertirse en un organismo de apoyo a las iniciativas económicas, sociales y culturales de las comunidades del país. (Gobierno de Chile, 2014, p. 9)

Es desde entonces que, la CEPI se planteó uno de sus objetivos prioritarios que fue la Ley Indígena y la creación de una Corporación que velara por el desarrollo y el cumplimiento de las necesidades de los pueblos indígenas en torno a cada demandas y derechos de las comunidades, las cuales comenzarán a tener un rol protagónico dentro de las políticas públicas que involucran su historia, es decir, no era solo merito por parte del estado, sino una lucha para volver a rescatar lo que la cultura dominante alguna vez olvidó.

2.3.3 La Ley Indígena, N° 19.253

La Ley indígena N° 19.253 fue publicada el 5 de octubre de 1993. En ella se establece las normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional Del desarrollo Indígena.

El Gobierno de Chile (2014) menciona que “la Ley Indígena reconoce como principales etnias indígenas a los mapuche, aymara, rapa nui, las comunidades atacameñas, quechuas y collas del norte, de las comunidades kawésqar y yagán de los canales australes” (p. 12).

Se puede verificar que a través de esta Ley, el estado valora y reconoce la existencia de los pueblos originarios y los recata como parte esencial de las raíces de la nación chilena. Señala la ley en su artículo 1; que es deber de la sociedad y del Estado en particular, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, para lo cual deberá adoptar las medidas adecuadas.

En esta Ley se realiza un reconocimiento jurídico de las comunidades, otorgando personalidad jurídica a las personas, la cual más adelante facilitaría el acceso a los múltiples beneficios que implica la Ley. En relación a la participación, establece que se deberá escuchar la opinión de los dirigentes de las comunidades indígenas al momento de tomar cualquier decisión o injerencia que tenga relación con estos.

Se entenderá por comunidad indígena según la Ley 19.253 (1993) a:

Toda agrupación de personas pertenecientes a una misma etnia indígena y que se encuentren en una o más de las siguientes situaciones: provengan de un mismo tronco familiar, reconozcan una jefatura tradicional, posean o hayan poseído tierras indígenas en común y provengan de un mismo poblado antiguo. (Art.9)

No se debe olvidar que esta Ley es amplia y abarca diferentes necesidades del pueblo indígena, viene a establecer un orden público en temas de continencia en pro de los pueblos originarios. A su vez, esta Ley permitió la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

2.3.4 La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI

Según el Gobierno de Chile (2014) la CONADI se crea al amparo de la Ley Indígena como un organismo público, descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, dependiente del Ministerio de Planificación y Cooperación.

“La CONADI es el organismo encargado de promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas en lo económico, social y cultural, así como de impulsar su participación en la vida nacional” (p.11).

En aspectos educativos, en el año 1995 la CONADI crea el Fondo de Cultura y Educación, el cual respondía a las demandas de los Pueblos Indígenas de Chile. Éstas siempre se enfocaron en rescatar y desarrollar el patrimonio cultural que las caracteriza desde un principio a través de la implementación de diversos programas. De aquellos lo más destacados fueron el Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe y el programa para recuperar y revitalizar las lenguas indígenas.

Los objetivos del programa Aplicación del Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe según el Gobierno de Chile (2014) se enfocaban en:

Construir un proceso de interculturalidad y bilingüismo acorde a las necesidades de alumnos y alumnas indígenas y no indígenas de los establecimientos de educación parvularia, básica y media donde interviene el programa, abrir espacios académicos en universidades para el conocimiento y ciencia indígena, recuperar la historia y saberes de los pueblos indígenas para integrarlos como contenidos pedagógicos al aula y generar cursos elementales y específicos sobre lengua, cultura, arte, cosmovisión e historia indígena, etc.; para la formación de docentes en

ejercicio que trabajen en establecimientos de educación intercultural focalizados. (p.34)

Los objetivos del programa recuperación y revitalización de las lenguas indígenas según lo señalado por el Gobierno de Chile (2014) se enfocaban en:

Contribuir a la recuperación de las lenguas vernáculas en población infanto - juvenil indígena del país, obtener Lenguas vernáculas planificadas, en el ámbito oral y escrito, proporcionadas a población infanto-juvenil en la escuela, desarrollar recursos educativos para la enseñanza /aprendizaje de las lenguas vernáculas proporcionadas a población infanto-juvenil en la escuela y generar instancias de participación indígena en el desarrollo, promoción y valoración de las lenguas indígenas. (p.35)

A través de la historia recordada en los párrafos anteriores, se puede indicar que desde el año 1995 se comenzó a considerar la importancia del patrimonio cultural de cada pueblo indígena, el cual desde el momento que los hijos e hijas de ellos se insertaban en el proceso de enseñanza y aprendizaje, poco a poco era reemplazada y olvidada, debido a la predominancia de la enseñanza popular. Claramente, esto era algo que atentaba contra los principios y valores de los pueblos indígenas, fue a través de la CONADI y la creación del Fondo de Cultura y Educación, que la Educación Intercultural comenzó a marcar los primeros precedentes.

Teniendo claridad y conocimiento de la historia que caracteriza a Chile como un país intercultural, de sus principios y las políticas públicas que respetan, protegen y promueven el desarrollo de los pueblos indígenas, sus culturas, familias y comunidades, es momento de centrarse en uno de los puntos más relevante que englobará la investigación: la educación, pero desde el enfoque intercultural.

2.4 Educación intercultural

2.4.1 ¿A qué se refiere cuando se habla de educación intercultural?

Se cree que la educación intercultural es en el día de hoy, uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa. Sin embargo, para que en la realidad sea posible, es necesario considerar lo que se expresará a continuación.

Primeramente, la educación intercultural, de acuerdo a Arroyo (2013):

Pretende, por encima de todo, ser una educación de calidad para todos y, en consecuencia, más eficaz en el sentido de cumplir lo que prescriben las leyes y más justa en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condicionen una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales. (p.146)

Esta definición concuerda con lo que plantea el autor Tubino (2015), para quien el objetivo último de la interculturalidad debe ser mejorar la calidad de los intercambios y la simetría en los contactos.

Esto, suele ser bastante interesante, ya que se entra a una problemática, en donde las relaciones entre las personas de distintas culturas ocurren inevitablemente en espacios determinados por privilegios, jerarquías y poder.

Por otra parte, Besalú (2012), enumera seis aspectos que debiesen darse en el sistema educativo para poder considerar que brinda una educación intercultural:

- **La educación intercultural es un proyecto de todo el centro educativo, y debiera ser visible al menos en tres aspectos.** Esto, en relación a que se debe reflejarse en todos y cada uno de los documentos institucionales, estar presente en los planes de formación que diseñe el centro educativo para su profesorado, y repercutir en las decisiones organizativas del establecimiento.
- **La educación intercultural es un proyecto comunitario, que involucra a las familias, organizaciones, instituciones y otras agencias educativas del barrio o la ciudad.**
- **La educación intercultural es un proyecto de éxito escolar, personal y social.** Al respecto, el autor plantea que uno de los logros centrales de una educación de este tipo es fomentar una autoestima positiva entre sus alumnos, y que esta autovaloración se construya en relación y contacto con otros.
- **La educación intercultural es un proyecto pedagógico, que exige profesionalidad, saber hacer, técnica y método, recursos y materiales, ejemplos y prácticas, oficio.** En una escuela intercultural, lo organizativo

adquiere gran relevancia, ya que una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado y atenta a las diferencias individuales requiere un trabajo previo de planificación y preparación de tareas y actividades riguroso y extenso.

- **Es un proyecto cultural:** cuando un sistema educativo decide interculturalizar el currículum escolar, debe asumir en primer lugar que el conocimiento oficial es una construcción social que transmite la ideología dominante. Esto quiere decir, que primero se debe alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados establecidos en el currículum nacional como primera meta.
- **La educación intercultural es un proyecto ético:** En los centros educativos comparten espacio, tiempo y objetivos personas y grupos distintos por razón de clase, género, edad, orientación sexual, origen nacional, lengua familiar, creencias, vivencias, concepciones y prácticas, que se desconocen entre sí o que tienen visiones estereotipadas o prejuiciosas los unos de los otros; distintos también por sus capacidades, intereses, necesidades y expectativas”, pero de acuerdo al autor, aprender a vivir juntos es, sin duda, uno de los retos fundamentales de la educación del siglo XXI.

En base a lo relatado, se puede indicar que la educación intercultural garantiza que todos los niños y niñas disfruten de una la experiencia educativa donde el aprendizaje sea construido por ellos mismo, el cual comience desde el respeto de sus propias diferencias y la tolerancia entre pares, vistas como oportunidades para conocer y aprender.

Algunos de los objetivos que pretende la educación intercultural según Arroyo (2013) son cultivar actitudes de respeto a las culturas diferentes a la propia, mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico del alumnado, potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado culturalmente diferente y potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos y alumnas.

A continuación en los siguientes párrafos se recordará el inicio de la Educación Intercultural en Chile, repasando normativas nacionales que impactaron a la sociedad al considerar los temas interculturales vivenciados en el país. Sin dudas ha sido un proceso complejo, el cual con el paso de los años ha ido tomando protagonismo en esta realidad.

2.4.2 Educación Intercultural en Chile y su Marco Legal General

Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2010) indican que partir del año 1925, ya era posible encontrar documentos que contienen algunas demandas planteadas por el pueblo mapuche en relación con recibir educación en su lengua materna, considerando propia cultura y manera de ver el mundo. Estas demandas fueron realizadas tanto por organizaciones étnicas tradicionales como por agrupaciones de profesores mapuches en diversos momentos de la historia de este siglo.

En diciembre de 1935, la Junta General de Caciques del Butahuillimapu (Jefes Políticos Mapuches de las Grandes Tierras del Sur) pidieron al Presidente de la época, Arturo Alessandri Palma lo siguiente:

Colegios propios dentro de sus reducciones, el nombramiento de una comisión para que estudie el idioma mapuche, textos de enseñanza que se destinaran gratuitamente en los colegios fiscales para que mapuches y mestizos chilenos asimilaran el idioma nativo de los padres de raza chilena de este país. Propusieron, además, dentro de los establecimientos: el nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y, para las primeras letras, facilidades para designar como educadores a personas sin diploma y por cuenta de los señores caciques y del pueblo en general. (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010, p.9)

Ante lo mencionado se puede decir que, desde el año 1925 las autoridades tradicionales indígenas habían tomado conciencia de que en la educación se encontraba la posibilidad para que los pueblos indígenas encontraran una salida a la pobreza y al subdesarrollo al que fueron conducidos tras la conquista y la colonización de sus territorios.

Los autores Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2010) hacen referencia a que durante mucho tiempo, el estado no supo entregar respuestas a estas demandas. Sin embargo, con el transcurso del tiempo y una vez que Chile retornó al sistema democrático, fue patente la desprotección que afectaba a los pueblos indígenas, por lo cual se promulgó la Ley Indígena 19.253, la cual se vio en puntos más atrás de este marco teórico, la cual entre otras medidas, permitiría la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Es decir, todo comenzó por reconocer la lengua materna de los pueblos originarios.

Durante la última década del siglo XX, el Ministerio de Educación (MINEDUC) emprendió ambiciosos programas de reforma educativa. Sin embargo, en este inicio, no se consideró la realidad sociocultural de los pueblos indígenas. Tal como ha sido señalado, esta situación se puso de manifiesto y se expresó sólo en 1993 con la promulgación de la Ley 19.253, denominada Ley Indígena. (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010, p. 20)

Bajo el mandato de esta ley se crearon gradualmente instituciones y organismos, referenciados en párrafos anteriores, tales como, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el propio Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que sin dudas garantizaron la puesta en marcha de dicha ley.

Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2010) indican que en este contexto, la educación intercultural comenzó a vivenciarse a través de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) la cual se definirá más adelante.

Además de la Ley Indígena 19.253, existen otros marcos legales importantes para el desarrollo de la EIB en Chile. Ejemplo de ello son los principios contenidos en la Constitución Política de la República (1980) que sustentan la educación como un derecho y que pueden resumirse de la siguiente manera:

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común. Para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, su mayor realización espiritual y material posible. (Art. 1º)

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida... y le corresponderá al estado fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. (Art. 19, Inc. 10)

Asimismo, en cuanto a normativa educacional, la EIB se enmarca en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y más adelante en la Ley General de Educación (LGE). A continuación, se profundizará detalladamente cada uno de los artículos que consideran la Educación Intercultural.

2.4.2.1 La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)

Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2010) afirman que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962 del año 1990 habilitó a las escuelas insertas en contextos indígenas para elaborar el currículum de acuerdo con la realidad sociocultural de sus estudiantes, esto es respetando la lengua y la cultura de sus orígenes.

En esta Ley se establece que “los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije” (art. 20).

2.4.2.2 La Ley General de Educación (LGE)

Junto con lo anterior, cabe señalar que en Chile actualmente está en vigencia la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370 del año 2009, la cual garantiza aún con más claridad la implementación de la educación intercultural.

En particular, la LGE en el Título I expone en el primer punto lo siguiente como principios especiales de la educación pública: “Laicismo y libertad de conciencia: comprende velar por el pleno reconocimiento de la libertad de conciencia, respeto de la diversidad cultural y la libre manifestación y ejercicio de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres y al orden público” (Ley General de Educación, 2008, p.1).

A su vez, en el párrafo 1 artículo N°3 se establecen principios que velan por la atención de la diversidad cultural y promoción de la interculturalidad, los cuales son definidos de la siguiente manera:

En aspecto de diversidad se propone que el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él. En relación a la flexibilidad, el sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales y en aspectos interculturales el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

A raíz de lo expuesto, las líneas de trabajo establecidas en educación comenzaron a orientarse a las políticas indígenas desde el enfoque de derechos, en donde el principio de interculturalidad comenzó a recobrar relevancia en la sociedad en general.

2.4.3 Contenidos de la ley indígena en materia educativa

A través de la Ley N° 19.253 se comienza a apuntar a la instauración de un sistema educativo más pertinente a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas.

La Ley 19.253, en primer lugar, reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, y que para ellos, la tierra es el fundamento principal de su existencia y de su cultura. (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010, p. 24)

Se puede establecer que a través de esta ley por primera vez se apuntaba a que es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, sus familias y sus comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines.

En segundo lugar, esta ley pone de manifiesto que el estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales.

Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2010) afirman que en tercer lugar, la ley establece una serie de medidas destinadas al reconocimiento, respeto y protección de las tradiciones y lenguas, entre ellas:

El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto con el español, en las áreas de alta densidad indígena; el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que permita a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente; la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior (p.24).

Fue entonces, cuando se comenzó a ampliar la mirada de una Educación Intercultural a través de la oportunidad de promover en los establecimientos con estudiantes descendientes de un pueblo indígena la lengua materna únicamente de ellos y es acá donde surge el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). En el siguiente punto se explicará en que consiste este programa y se dará a conocer cómo comenzó a tomar protagonismo en políticas públicas.

2.5 Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se inició al interior del MINEDUC en el año 1996 producto de un Convenio entre el Ministerio y la Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (CONADI). De este modo y según lo indicado por los autores Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2010) en sus inicios, lo que actualmente se conoce como PEIB era sólo un componente del Programa de Educación Básica Rural del MINEDUC, cuyo propósito era realizar algunas experiencias pilotos de la EIB en regiones que tienen presencia significativa de población indígena, desarrollando un trabajo conjunto con universidades regionales.

Durante este período, cinco universidades regionales asistieron técnicamente a los establecimientos focalizados en que, por un lado, éstas identificarán estrategias pertinentes a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos y, por otro, generaran orientaciones generales para mejorar y contextualizar las prácticas pedagógicas de los/as profesores/as, los materiales didácticos utilizados por los/as alumnos/as y el currículum propuesto a nivel nacional. (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010, p. 24)

Finalmente, los resultados de estas experiencias permitieron realizar los primeros cambios de la política en materia educativa, ya que a partir del año 2000 y una vez concluidas las experiencias pilotos, se comienza a institucionalizar el PEIB como un programa propiamente tal.

Próximamente, desde el año 2001 al año 2009, “se recibió financiamiento del Banco Interamericano del Desarrollo (BID), lo que permitió el aumento del presupuesto para el trabajo del PEIB y, por ende, el incremento de cobertura mediante el programa Orígenes” (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010, p.34).

Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2010) indican que el programa Orígenes está dirigido a mejorar la calidad de vida de las comunidades indígenas rurales, el cual apunta a reforzar el mayor objetivo del PEIB, formulado aquí como 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 Educacional.

De esta manera el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se financia de dos fuentes: por un lado, recibe financiamiento del Ministerio de Educación y por otro lado, es financiado por el programa Orígenes, el cual recibe aportes del BID.

El objetivo general del PEIB es el siguiente: “contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de educación básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística” (Ministerio de Educación 2005. p.3).

En la última etapa del PEIB comenzado en el año 2014 hasta la actualidad, ha estado centrado en cuatro componentes: “Gestión Intercultural para la mejora educativa; revitalización y desarrollo cultural y lingüístico; implementación curricular de culturas, lenguas originarias y sistema para la inclusión de educadores(as) interculturales” (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo 2010, p.35).

Esto quiere decir que, en la actualidad el PEI tiene como principales metas a nivel institucional fortalecer el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos partícipes de éste, incrementar el desarrollo de las lenguas indígenas, flexibilizar el currículum por medio del enriquecimiento cultural y formar a docentes capacitados para desenvolverse en una educación intercultural.

2.5.1 Decretos en materia educativa

Con la Reforma Educacional en marcha impulsada por el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, la educación en Chile se comenzó a reestructurar, con el fin de generar cambios que implicaron modificar la forma en que se lleva a cabo este proceso, a través de la generación de espacios inclusivos, participativos y democráticos.

En este sentido, según el PEIB (2017) la interculturalidad y la educación intercultural adquieren:

Especial relevancia al desarrollar y fortalecer competencias y prácticas ciudadanas que posibilitan relacionarse con lo diverso de manera respetuosa, empática y simétrica, transformando el cómo se entiende al otro al otorgar valor y sentido a las distintas visiones de mundo, culturas y lenguas que conviven en un mismo territorio. (p.7)

Para cumplir estos objetivos y atender a la diversidad cultural bajo una política establecida, es indispensable la creación de decretos que velen y organicen los procesos interculturales educativos. A continuación, se identificarán los decretos que en materia educativa han orientado el proceso de la implementación de la EIB.

El PEIB (2017) indica que el más relevante ha sido el Decreto N° 280 del año 2009, el cual permite la incorporación en el currículum de la asignatura o el Sector de Lengua Indígena (SLI), para cuatro lenguas: aymara, quechua, rapa nui y mapudungun.

“Esto significó que a partir del año 2010, todos los establecimientos que contaran con una concentración del 50% de estudiantes indígenas debían implementar obligatoriamente el Sector de Lengua Indígena utilizando para ello los recursos de la subvención escolar” (Programa de Educación Intercultural Bilingüe, p.14).

Luego, a partir del año 2013 se establece que debe hacerse en aquellos establecimientos que presenten una concentración desde el 20% o más de estudiantes indígenas. Del mismo modo, los establecimientos podían impartir voluntariamente dicha asignatura.

En relación a lo descrito se establecen las bases para que el sistema educativo promueva y respete la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, respondiendo así a la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones. Asimismo, se plantea que el sistema educativo también debe reconocer y valorar al individuo en su cultura, origen y lengua materna.

A través del decreto N° 280/09 surge la aprobación de planes y programas para cada nivel educativo básico que imparte la EIB. En el siguiente apartado se expresará cada uno de estos decretos, los cuales son implementados de manera individual según cada nivel de educación básica.

- Decreto Exento N° 1617 (2010) “aprueba planes y programas de estudio de la lengua indígena para 1° año de Educación Básica” (p. 1). En él se consideran 4 horas pedagógicas distribuidas semanalmente para el sector de aprendizaje de la lengua indígena. A su vez, declara que el Ministerio de Educación será el encargado de disponer los programas de estudio correspondientes a la asignatura, el cual debe estar disponible en su página de internet.
- Decreto Exento N° 0741 (2011) “aprueba planes y programas de estudio de la lengua indígena para 2° año de Educación Básica” (p. 1). En él se consideran 4 horas pedagógicas distribuidas semanalmente para el sector de aprendizaje de la lengua indígena. A su vez, declara que el Ministerio de Educación será el encargado de disponer los programas de estudio correspondientes a la asignatura, el cual debe estar disponible en su página de internet.
- Decreto Exento N° 1479 (2012) “aprueba planes y programas de estudio de la lengua indígena para 3° año de Educación Básica” (p. 1). En él las horas pedagógicas distribuidas semanalmente dependerán del régimen de jornada escolar completa o sin jornada escolar completa.
- Decreto Exento N° 1623 (2013) “aprueba planes y programas de estudio de la lengua indígena para 4° año de Educación Básica” (p. 1). En él las horas pedagógicas distribuidas semanalmente dependerán del régimen de jornada

escolar completa o sin jornada escolar completa según lo establecido por el decreto exento N°2960 del año 2012.

- Decreto Exento N° 879 (2016) “aprueba plan de estudio de quinto a octavo año de educación básica y programas de estudio de quinto y sexto año de educación básica, para establecimientos que impartan la asignatura de lengua indígena” (p. 1). En él las horas pedagógicas distribuidas semanalmente dependerán del régimen de jornada escolar completa o sin jornada escolar completa según lo establecido por el decreto exento N°2960 del año 2012.

Mediante la información recopilada se puede establecer que es en el año 2016 donde se realiza la última incorporación de los niveles educacionales que imparten la EIB, la cual solamente tiene la cobertura total de la educación general básica.

En el marco de la implementación del Sector de Lengua Indígena (SLI), a su vez el Ministerio de Educación implementó el Decreto Supremo N° 301 del año 2017, el cual habilita y reglamenta la función docente de las y los educadores tradicionales.

Este instrumento establece que las y los Educadores Tradicionales son los miembros de las comunidades indígenas, elegidos y validados por las mismas, para ejercer la función docente en la asignatura Lengua Indígena. El criterio de selección es el conocimiento de una lengua indígena (en caso de vitalidad lingüística), y las culturas de los pueblos originarios de los cuales son parte. (Ministerio de Educación, 2017, p.3)

Es decir que, a través de este decreto se reconoce el trabajo y el esfuerzo de personas que son parte de una comunidad por enseñar las lenguas de los pueblos originarios, las cuales con el paso de los años se han ido perdiendo. Entonces, son a estos individuos los cuales se le asignan el nombre de educadores tradicionales, ya que en este sentido ellos cumplen una labor muy importante para mantener la lengua materna que, sin dudas son una riqueza muy importante para Chile y sus comunidades.

El Decreto Supremo N° 301 (2017) según lo establecido en el artículo 2 permitirá que las secretarías regionales de Educación puedan validar la calidad de educador/a tradicional a quienes poseen la experticia y conocimientos de la lengua, tradiciones, historia propia y cosmovisión, a partir de su historia de vida y pertenencia a los pueblos originarios.

Ahora, en relación a aquellos educadores tradicionales según el Decreto Supremo N° 301 (2017) indica que podrán ser educadores tradicionales e impartir los planes y programas de la asignatura y/o SLI y la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios, las personas reconocidas para tales efectos que cumplan con los siguientes requisitos copulativos:

- Que estén validados por las Comunidades o Asociaciones Indígenas vinculadas al establecimiento educacional.
- Que acrediten competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios (Art. 3).

El Ministerio de Educación (2017) es claro en decir que actualmente las y los educadores tradicionales deben desempeñarse en dupla con un profesor o profesora mentor/a del sistema.

El profesor mentor, por su parte, es un profesor con título profesional. Sotomayor (2015) explica que ellos serían los responsables de entregar el conocimiento de la cultura escolar así como el conocimiento pedagógico a los educadores tradicionales. Estos profesores mentores no poseen conocimientos ni experiencia en métodos de enseñanza intercultural y bilingüe y tampoco son bilingües en lengua indígena-castellano.

Finalmente, de acuerdo a los datos proporcionados por el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) del Ministerio de Educación, en 2016 se registraron 1.783 establecimientos educacionales con más del 20% de matrícula de estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios, que han hecho ejercicio de la educación intercultural e indígena, según datos oficiales, 1.391 establecimientos a nivel nacional implementan la asignatura y 1.116 llevan a cabo acciones interculturales establecidas en su PME, con el propósito de recuperar las lenguas y las culturas vulneradas de los pueblos originarios en sus territorios.

Del mismo modo, todos los colegios participantes adscritos al PEIB deben reunir ciertos requisitos establecidos por él mismo, los cuales engloban 3 ejes.

El primero de ellos según García (2011) es la participación, donde debe estar la presencia de las comunidades indígenas a modo de contribuir correctamente el desarrollo de la cultura y lengua que los caracteriza dentro del contexto educativo.

El segundo eje es la contextualización del currículum. García (2011) indica que los establecimientos educacionales deben tener una matrícula significativa de niños y niñas con descendencia indígena para poder instaurar el PEIB. Ante esto, solo son algunas localidades las cuales tienen implementado el programa, debido a que al no tener desde el 20% como mínimo de estudiantes procedentes de algún pueblo originario no pueden formar parte de este.

Por último, el eje número tres es el fortalecimiento de la lengua indígena. Para esto, García (2011) afirma que se requiere que las escuelas a través de su Proyecto Educativo Institucional realicen una propuesta curricular que contemple posibilidades de conocimientos, representaciones y símbolos que trasmitan la lengua indígena que los representa. Desde lo pedagógico esto permitirá valorizar la lengua y fortalecer la identidad de los educando. Ahora, en el caso de los estudiantes no indígenas se intenta fomentar la valoración, comprensión y reconocimiento de la cultura de los pueblos indígenas del País.

El PEIB se ha implementado en diferentes regiones que presentan una alta concentración de pueblos originarios, una de estas zonas corresponde a la región del Biobío, específicamente en la comuna de Tirúa, localidad donde será llevado a cabo el presente estudio caso.

2.6 Educación intercultural en la comuna de Tirúa

Verdejo (2013) hace referencia a que Chile es un país compuesto por distintos escenarios, en donde estos habitualmente vienen acompañados por la estética de la imagen y del lenguaje, que en su conjunto forman una especie de cortina de humo que no deja ver con claridad a la totalidad de los actores que transitan en un mismo territorio. “Ciertamente, esto es lo que ocurre cuando centramos la vista en la comuna de Tirúa, una zona de conflicto Mapuche” (Verdejo, 2013, p. 2).

A la vez, Tirúa se ha mantenido a través de los años como una de las comunas con mayor ruralidad de la Región y según Pladeco (2017), es una zona con un 80% aproximadamente de su población viviendo en zonas rurales. Cultural y territorialmente, Tirúa es reconocida como parte del territorio indígena Mapuche-Lafkenche, que significa gente de mar, desde tiempos ancestrales y antes de la llegada de los españoles.

El pueblo Mapuche de la zona de Tirúa fue reconocido legalmente a través de la Ley Lafkenche N° 20.249 del año 2008 la cual “regula la destinación, la administración y el término de todo espacio costero marino de los pueblos originarios” (Zelada & Park, 2013, p.47). Pero, no solo entregó espacios territoriales pertenecientes al pueblo mapuche, sino que permitió desarrollar prácticas culturales como la realización de rogativas en la celebración del we tripantu (la nueva salida del sol), sin dudas un suceso cultural importante para ellos.

Ahora, centrándose en los ámbitos educativos a contar del año 2007, la Fundación PIDEE (Fundación para la protección de la infancia dañada por los estados de emergencia), dio inicio a un proyecto de apoyo a niñas y niños Mapuche Lafkenche de la comuna y se comprometió a promover, respetar y velar por el cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño en Tirúa desde la siguiente premisa:

El interés superior del niño, niña y adolescente, considerándolos sujetos de derecho social y cultural. Se les considera, por tanto, capaces de informarse, opinar y tomar decisiones en todos los ámbitos de su vida y la de su entorno, donde participa activamente su familia, su escuela y su comunidad. Se validan así las capacidades universales y particulares de la cultura originaria, potenciando también el interés por conocer activamente la realidad, fortaleciendo el vínculo consciente de la pertenencia de las niñas y niños a la Cultura Mapuche Lafkenche. (Verdejo, 2013, p.2)

Se puede reflejar que, la cultura que ellos promueven en los distintos contextos educativos tiene relación con la cultura Mapuche Lafkenche, la cual rescata costumbres ancestrales como: el acceso tradicional, actividades de subsistencia y rescate de ecosistemas históricos.

Verdejo (2013) indica que:

Los niños y niñas de Tirúa son personas que han sido afectados en los últimos años -directa o indirectamente-, en su integridad por el contexto sociopolítico de violencia policial en la zona a raíz de las demandas de

restitución territorial y las reivindicaciones por la Ley de Pesca de distintas comunidades de este territorio. (p.3)

Al leer estas referencias se puede decir que, todo se da comienzo a través desde el enfoque educativo como un derecho. Es por esto que, poco a poco las oportunidades y el apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes indígenas cada vez está siendo más significativo en dicha zona.

En todos los colegios, se está cambiando la perspectiva y la diversidad cultural está comenzando a dar sus frutos.

Verdejo (2013) indica que desde hace un par de años se realizan talleres que reflejen las características socio-culturales, los que han incorporado y valorizado diferentes aspectos de la cultura tradicional Mapuche Lafkenche y su potencial de diálogo intercultural, a su vez, se han impartido talleres de Mapudungun y de contenidos culturales Mapuche Lafkenche.

Uno de los aspectos de mayor importancia en educación de Tirúa, es la implementación de la Educación Intercultural, a través del PEIB. Sin embargo, Verdejo (2013) menciona que se tiene que reconocer que el Mapudungun es un “aspecto substancial de la identidad mapuche, y que el actual sistema educativo que se imparte en las escuelas chilenas, la EIB, no es más que un instrumento de aculturación y continuidad de un proceso de colonización interna” (p.43).

Un pueblo existe con su lengua, cultura y territorio, por tanto, para preservar su existencia y transmitirla a los niños y niñas de la comunidad Mapuche Lafkenche es primordial que cada colegio defina su propio proyecto educativo, en el cual se rescaten las costumbres, tradiciones y ceremonias propias del pueblo Mapuche. A continuación, se adjuntará una tabla, en la cual se definirán palabras claves de la cultura y se describirán sucesos culturales predominantes en su diario vivir.

Recuadro N°1: Palabras claves y sucesos culturales de la comunidad Mapuche Lafkenche

significado de mapuche	Hombre de tierra
significado de mapuche lafkenche	Gente de mar
lengua originaria	El idioma o lengua mapuche es el mapudungun, que significaba lengua de la tierra.
características	<ul style="list-style-type: none"> • Propio idioma. • Apegados a la tierra y al medio ambiente. • Para ellos, la naturaleza tiene dimensiones religiosas y guerreras. • Organizados en grupo y comunidades.
Ubicación	Ubicados entre los ríos del Itata y Toltén. (VIII, IX Y X Región)
Cosmovisión	La cosmovisión para el pueblo mapuche es un eje regulador de la vida, es la forma de ver y explicar el

	<p>universo y el mundo. El pueblo mapuche es un pueblo que cree en la naturaleza y en el poder que esta entrega.</p> <p>Los mapuches creen en la existencia del dios del sol y la diosa de la luna. Cuentan entre muchas de sus leyendas que el sol dejó caer a sus dos hijos a la tierra, provocando grandes huecos en la superficie terrestre.</p>
<p>Costumbres y tradiciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ceremonia del gillatún <p>El gillatún es una manifestación espiritual en la que la comunidad rinde tributo mediante ofrendas y rogativas al Espíritu Azul, el Espíritu Poderoso en sus cuatro manifestaciones: como Creador y Sostenedor de la Tierra y de la gente. El gillatún se lleva a cabo por algún pewma (sueño), o por costumbre de cada lugar cada dos o cuatro años o por emergencia. Es una ceremonia de rogativa, de agradecimiento y de petición que hace un lof (una comunidad mapuche, compuesta principalmente por parientes), cada familia y cada sector tienen su propia forma de hacer un gillatún, en algunas comunidades, lo hacen con machi, personas que por vocación son un ser “escogido” que se destina al servicio de sanar. Es la mujer u hombre que intermedia entre el mundo de lo visible y el mundo de lo invisible.</p> <ul style="list-style-type: none"> • We tripantu <p>El We Tripantu sería el año nuevo que tienen ustedes en enero. Wiño-tripa-Antü: el Sol que vuelve a salir. Para el pueblo mapuche es una ceremonia espiritual. Es una celebración familiar, en la que participan los adultos, los niños y toda la diversidad de los seres vivos, porque el Sol</p>

es el Padre que aporta, a través de su energía opuesta y complementaria a la Tierra (que es femenina, opuesta y complementaria a la energía del Sol), para que se produzcan alimentos para todos los seres vivos, no sólo a los humanos. Es una fiesta de agradecimiento por la vida que se renueva. Conversamos con el Sol, porque el Sol está vivo, porque estamos contentos de que vuelva y con él nosotros volvemos a crecer. Es una concepción distinta del tiempo a la que tienen ustedes, en la que lo antiguo queda atrás. Para nosotros lo antiguo se renueva siempre.

- **El Trafkintu**

El Trafkintu, hace referencia a un rito propio de la cultura mapuche, el cual acontecía al momento que cada comunidad presentaba bienes a intercambiar. La situación previa a este encuentro se daba cuando la comunidad que lo pedía, mandaba a su werken (mensajero) a invitar a la comunidad con la cual se realizaría el intercambio. Esta forma de permuta permitía ponerse de acuerdo en las especies a intercambiar lo que consolidaba la economía comunitaria pudiendo complementar sus recursos con los de otras comunidades locales.

- **El palín**

Es una actividad tradicional mapuche con fines religiosos o deportivos que tiene similitud con el hockey y con el juego español de la chueca.

Fuente: Painemal, X. (2011). Identidad y espiritualidad mapuche.

A continuación, se expondrá el último tema de la investigación el cual dará a conocer qué son las acciones educativas y como estas se pueden transformar desde el enfoque de una educación intercultural.

2.7 Acciones educativas interculturales

Castro (2010) define el concepto de acciones educativas como todas aquellas actividades metodológicas que proporcionan el desarrollo de actividades formativas en diferentes ámbitos de la enseñanza.

Por lo tanto, todas las acciones educativas apuntan a resultados fundamentales con respecto al proceso enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta que al considerar estos instrumentos desde una perspectiva integral para la enseñanza se alcanzarán resultados más propios para los estudiantes de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Esto implica considerar que los instrumentos que se relacionan con las acciones educativas deben ser los más abiertos, globalizadores, flexibles y dinámicos que sea posible, sustentados en criterios de evaluación organizados, que permitan establecer mecanismos capaces de rescatar los aspectos más importantes de la experiencia, y de la participación de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Castro, 2010, p.3)

Por lo tanto las acciones educativas parten de intereses muy prácticos de la enseñanza, con el fin aumentar las formas de aprendizaje y las formas construir conocimiento.

Del mismo modo, las acciones educativas interculturales son todas las actividades que realiza el establecimiento para poder conservar y promover una cultura en específica. El implementar acciones educativas interculturales dentro de un contexto educativo logrará promover que todos los miembros de la comunidad puedan fortalecer su identidad cultural, ya que se espera incorporar en todas las asignaturas y niveles, valores y saberes de la cultura local, estas apoyarán el desarrollo integral de cada persona.

A su vez Castro (2010) indica que aquellos que son parte de este contexto, podrán adquirir una comprensión de sí mismos, abandonando la idea de que el mundo o su posición en él son realidades fijas, determinadas o inmutables.

“Las acciones educativas interculturales, por tanto, trata con un quién, no con un qué” (Castro, 2010, p.34).

Lo descrito en la cita anterior hace referencia a que, los miembros de la comunidad educativa no son números de matrícula sino que son vidas que se despliegan en el tiempo presente y que necesitan llenarse de sentido tendiendo un puente entre su pasado y su futuro, recatando su pertenencia cultural y las raíces que los han visto crecer.

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

1.1 Enfoque de la investigación y paradigma

La investigación a realizar pretende analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa. Ésta se basará en un enfoque de carácter cualitativo, debido a que tiene como objetivos específicos: describir los lineamientos de educación intercultural que dan respuesta a la diversidad cultural definidos dentro del PEI; conocer la percepción que tienen los docentes en relación a las acciones educativas interculturales del establecimiento; e indagar las prácticas que promueven una educación intercultural más valoradas por la comunidad educativa. Sin dudas no son variables medibles, sino que necesitan ser interpretadas.

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (Álvarez y San Fabián, 2012, p.3).

De igual manera, De Armas, Martínez y Fernández (2010) mencionan que:

El principal objetivo se dirige a la comprensión de los fenómenos y el significado que tienen para los sujetos que intervienen en el proceso educativo. A través de la comprensión se pretende penetrar en las relaciones internas y profundas de los fenómenos que se estudian e indagar en la intencionalidad de las acciones, o sea que para comprender el significado de la conducta de una persona, el investigador intenta interpretar los hechos sociales desde la perspectiva del sujeto. (p.16)

En relación a las citas anteriores se considera que, el método cualitativo es óptimo para la investigación a realizar, ya que se necesita conocer la realidad existente en el establecimiento que imparte una educación intercultural. Por tanto, es necesario recopilar información la cual permita analizar y describir el contexto del objeto de estudio, lo que para esta instancia se podrá lograr utilizando los instrumentos de carácter cualitativo, los cuales permitirán contribuir a la percepción, la representación del lugar y los actores coexistentes en él.

Balderas (2017) presenta las siguientes características de la investigación cualitativa:

- Es inductiva, porque no compresas teorías, más bien genera teoría a partir de los datos.
- Es integral, ya que estudia a los sujetos en un espacio y contexto.
- Influencia del investigador en el estudio.
- Pretende comprender las acciones de los sujetos.

- Involucra a los sujetos de la situación a investigar.
- Es humanista, porque se interesan las personas en su contexto.
- La validez con base en lo expresado por los sujetos y no por su reproducibilidad.
- Todos los contextos y sujetos son importantes para investigarse.
- El investigador construye su método de investigación. (p.3)

Ante estas características mencionadas, es factible señalar que esta investigación de enfoque cualitativo estará basada bajo el paradigma interpretativo el cual es definido como:

Comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones de objeto de investigación. Lo que interesa es la perceptiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudar a acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta. (Sánchez, 2013, p.96)

Es necesario indicar que este paradigma se remonta a las ideas de autores como Dilthey, Ricket y Weber, quienes señalan que “estas corrientes humanístico-interpretativas se concretan en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad. Para ellos utilizan técnicas de investigación de carácter cualitativo” (Schuster, Puente y otros, 2013, p.13).

Con respecto a lo reflejado anteriormente, se puede decir que este paradigma intenta interpretar y comprender la conducta humana desde distintos significados, dejando de lado causas de éste. Este paradigma estudia las interacciones,

motivaciones que no son susceptibles a experimentación, se acentúa bajo la interpretación y la comprensión de la realidad educativa, aceptando una realidad holística y múltiple. El paradigma interpretativo fue seleccionado debido a las características descritas, siendo las necesarias para la realización de la presente investigación.

Por otra parte, es importante apuntar que las persona participes en el medio educativo han cambiado su pensamiento en diversos aspectos con el paso de los años, por lo que es necesario investigar sobre la educación intercultural que ha cobrado gran relevancia en los establecimientos con gran cantidad de descendencia indígena, el rescate de la lengua materna y el sentido de identidad.

La pregunta general de esta investigación es ¿Cuáles son las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa? Pregunta que se responderá a través del enfoque cualitativo y paradigma interpretativo.

1.2 Fundamentación y descripción del diseño

En lo que corresponde a la fundamentación y descripción del diseño, la siguiente investigación se centra en una metodología de estudio de caso, caracterizado por ser parte de la investigación cualitativa, el cual permite indagar en la realidad social y educativa.

Bisquerra (2014) define estudio de caso de la siguiente manera:

El estudio de caso es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de caso de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (p.309)

Más adelante, Jiménez (2016) señala lo siguiente:

El estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Una investigación de estudio de casos trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (p.2)

Mediante a las definiciones expuestas se puede apuntar que, el estudio de caso se utiliza como una herramienta para indagar temas específicos, lo que se relaciona directamente con la investigación que tiene por objetivo analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.

Se selecciona el método de estudio de caso, debido a que se observará la realidad de dicho contexto, proporcionando información verídica, no manipulada y sin interferencias en los resultados de la investigación.

Sabino (2007) define diseño de la investigación como “el encargado de proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo” (p.67).

Otra definición de lo que significa diseño de la investigación se puede obtener a partir de lo establecido por Reild (2011) quien indica que:

Los diseños de investigación son el plan, la estructura y estrategias que se utilizarán para obtener respuestas a las preguntas de investigación e hipótesis controlando la varianza experimental, extraña y de error. Los diseños implican partir de un marco de referencia, tal como la teoría y señalar como se obtendrán los datos, en relación a si serán medidos, observados o se consultarán registros existentes. (p.37)

Respecto a las definiciones planteadas se refiere que los diseños de investigación definen el proceso que tendrá la investigación, que en el fondo corresponde a lo que se ha realizado en este estudio desde el inicio, entendiéndose que se ha realizado un marco teórico, se han formulado las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis estrictamente alineadas con el tema a tratar.

Para finalizar y debido a lo que se pretende lograr en esta investigación, se ha seleccionado el método del estudio de caso, ya que se considera el más idóneo para llevar a cabo el estudio, porque se analizará una realidad, se descubrirán situaciones nuevas dentro de un contexto, las cuales podrán hacer valer los supuestos planteados en torno a la educación intercultural predominante en el establecimiento partícipe.

1.3 Escenarios y actores

La investigación se llevará a cabo en el establecimiento de dependencia municipal Eloísa González F-866 de la comuna de Tirúa. En esta zona, existe una gran pluralidad debido a la riqueza intercultural que hasta el día de hoy cobra gran relevancia para ellos y que sin duda, influye significativamente en el contexto educativo, ya que el docente debe apropiarse de la cultura que los caracteriza y del contexto existente en la población.

3.3.1 Identificación del Establecimiento

Nombre: Escuela Eloísa González F-866

RBD: 5194

Dependencia: Municipal

Dirección: Los Philos S/N, comuna de Tirúa

Teléfono: 2445863

Correo electrónico: eegtirua@gmail.com

Director: María Teresa Chaparro Vidal

Matricula: 362

Número de cursos: 22

Niveles que atiende: Educación parvularia, enseñanza básica y educación básica para jóvenes y adultos.

Planta docente: 31 docentes

3.3.2 Reseña histórica del establecimiento

El establecimiento fue creado bajo decreto N° 2.533 del año 1888, implementando así la primera escuela en la localidad de Tirúa, el decreto textualmente señalaba: “crease para el departamento de Cañete una escuela mixta que principiará a funcionar desde el 1 de marzo próximo, bajo el N° 4 en el lugar denominado Tirúa” (Proyecto Educativo Institucional Colegio Eloísa González, 2018, p.4).

A su vez, el Proyecto Educativo Institucional Colegio Eloísa González (2018) apunta a que el 06 de marzo de 1888, llega en calidad de Preceptora Interina al pueblo de Tirúa, doña Eloísa González Bocaz a ejercer por primera vez su quehacer pedagógico, se destacó por ser una de las primeras normalistas tituladas en Santiago cuyo título fue entregado por el presidente don José Manuel Balmaceda, en el Teatro Municipal de Santiago. Actualmente el encargado de la dirección la Sra. María Teresa Vidal. La escuela cuenta con JEC desde el nivel pre básico hasta 8º año, además se encuentra en pleno desarrollo el plan de mejoramiento educativo, de acuerdo a la ley SEP, atiende a los alumnos con Necesidades Educativas especiales a través del Proyecto PIE en el cual considera todos los niveles de atención Decreto 170.

3.3.4 Contextualización

La Escuela Eloísa González se ubica en la Comuna de Tirúa sector urbano, actualmente cuenta con una matrícula de 362 estudiantes, de los cuales un 40% corresponde a estudiantes de ascendencia mapuche. “La Institución Educacional ofrece educación básica completa, considerando nivel de educación parvularia, educación básica diurna, nivel de educación básica jóvenes y adultos en jornada vespertina” (Proyecto Educativo Institucional Colegio Eloísa González, 2018, p.4).

La base económica de la comuna de Tirúa es principalmente la pesca artesanal, agricultura de subsistencia, recolección de algas, actividad forestal y una incipiente actividad turística. En el PEI (2017) indican que aunque existen actividades complementarias que se convierten temporalmente en la fuente principal de ingresos económicos para muchas de las familias, tales como: talleres de arte relacionados con tejidos a telares y platería.

Dentro de las principales actividades socioculturales más comunes se encuentran: campeonatos deportivos, actividades religiosas, se realizan los Guillatún, actividad tradicional mapuche, las cuales le dan identidad al sector. El establecimiento se encuentra en un sector de alta vulnerabilidad social, debido a la falta de oportunidades y fuentes laborales, lo que afecta principalmente a jóvenes de la comuna, “en este contexto nuestro establecimiento y sus redes de apoyo cumplen un rol pedagógico y social fundamental dentro del sector” (Proyecto Educativo Institucional Colegio Eloísa González, 2018, p.4).

Visión

“Formar personas integrales, resilientes capaces de desenvolverse en la sociedad aportando significativamente desde la cultura local a su familia y comunidad, con valores que le permitan insertarse constructivamente en diversos contextos socio culturales”.

Misión

“Ser un establecimiento educacional que promueve la Inclusión, la Interculturalidad y una Educación de Calidad a través del desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, y afectivas, para formar niños y niñas culturalmente activos, resilientes, respetuoso de la diversidad y del medio ambiente, potenciando competencias tecnológicas, artísticas y deportivas, que les permitan responder a una sociedad en constante cambio”.

Sellos educativos que caracterizan a la escuela Eloísa González

- Inclusión
- Interculturalidad
- Promueve conductas de protección del medio ambiente
- Resiliencia con perspectiva de futuro
- Fomento del arte, el deporte y la cultura
- Calidad Educativa

3.3.5 Principios educativos que sustentan la educación intercultural en el establecimiento

Desde años la escuela ha participado de diversas experiencias relacionadas con la incorporación del mapuche kimûn en el currículum. Sin embargo, el año 2009 se incorpora formalmente a la participación del Programa Orígenes, institucionalizando esta necesidad al Proyecto Educativo Institucional.

La readecuación del Proyecto de Educación Institucional Intercultural (PEIB) posibilitará la adecuación de los contenidos curriculares y asegurar los recursos que posibilitaran la realización de las actividades, permitiendo a los niños y niñas escolares contar con experiencias educativas pertinentes que considere nuevas cosmovisiones y conocimiento necesarios para su formación integral, contribuyendo hacia una mayor identificación con su comunidad educativa y entorno cultural.

La EIB, considera los siguientes aspectos:

Fortalecer la identidad de los alumnos y alumnas de pueblos indígenas, incorporando al currículum escolar los valores y los contenidos fundamentales de su cultura. Propicia una adecuación integral asumiendo la potencialidad e individualidad de los estudiantes indígenas y no indígenas, fomentando entre ellos una relación de respeto y de empatía hacia la diversidad cultural que refleja la sociedad global y práctica la pertinencia educacional con la participación activa y permanente de la familia y la comunidad, tanto en los procesos de rescate y proyección cultural como en

la evaluación de los avances del PEI en EIB. (Proyecto Educativo Institucional, 2018, p.10)

3.3.6 Principios sustentan la propuesta educativa de la escuela Eloísa González

- **Formación valórica de los estudiantes:** Educar a los estudiantes con valores, a través de un “modelo de gestión pedagógico participativo” que les permita desarrollar habilidades de pensamiento crítico basado en el respeto de los derechos de todas las personas, sepan resolver problemas, comunicar ideas. que todos los estudiantes tanto diurnos como vespertinos sepan concretamente en qué consisten estos valores y los aprendan y apliquen en la cotidianidad del colegio. (honestidad como eje principal, definida como la coherencia entre el decir y el hacer, responsabilidad, empatía, disciplina, tolerancia, solidaridad, respeto a las diferencias)
- **Plan de acción profesores:** Establecer un plan de acción a nivel Escuela en el cual cada docente fomente el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes diurnos y vespertinos. Que sea capaz de entregar conocimientos y a la vez desarrollar habilidades a través de un trato respetuoso y cordial, disponible para los estudiantes /apoderados/colaboradores. Que ejerzan y apliquen el liderazgo en la formación de los jóvenes y sean ejemplo de los sellos de la Escuela en la práctica diaria.
- **Cambio cultural:** generar un cambio cultural, referido a la experiencia y la forma diaria de realizar el trabajo de todo el personal del colegio. Alineando a todos los trabajadores a los sellos y calidad del Colegio a través de generación

de procesos. De manera tal que cada uno sepa cómo su trabajo está influido por el trabajo de sus compañeros.

- **Escuela comprometida y abierta a la comunidad:** Integrarse a la comunidad, donde participen apoderados, profesores, cuerpo directivo y organizaciones de la comunidad, creando lazos y sentido de pertenencia.
- **Escuela en sintonía con la vida y el medio ambiente:** Implicar a toda la Comunidad Educativa en el desarrollo prácticas que promuevan el respeto y cuidado del medio ambiente y vida saludable.

3.3.7 Actores

Recuadro N°2: Actores participantes en la investigación

Labor en el establecimiento	Años de experiencia	Años de servicio en el establecimiento	Perteneciente a un pueblo indígena
Directora subrogante	38 años	24 años	Mapuche
Coordinador del PEIB	8 años	4 años	Mapuche
Coordinador comunal del PEIB a nivel de educación inicial	5 años	3 años	Mapuche
Coordinadora comunal del PEIB a nivel de enseñanza básica	8 años	2 años	Mapuche

Educadora tradicional 1	23 años	8 años	Mapuche
Educadora tradicional 2	4 años	4 años	Mapuche
Educador mentor 1	8 años	4 años	Mapuche
Educadora mentora 2	23 años	19 años	Mapuche

1.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos

Según el paradigma cualitativo que se utilizará en esta investigación, será necesario emplear instrumentos que impliquen la recolección de datos, por tanto la primera técnica que se utilizará será la entrevista. “La entrevista se define como una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.162).

A través de la aplicación de la entrevista, se podrá indagar sobre la percepción que tienen los docentes en relación a las acciones educativas interculturales del establecimiento Eloísa González y también, se podrán identificar a través de preguntas específicas sobre las prácticas que promueven una educación intercultural más valoradas por la comunidad educativa.

Para su elaboración, se diseñará una entrevista semi-estructurada donde estas:

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.163)

Es por esto que, se seleccionó la entrevista semi-estructurada como un instrumento óptimo a utilizar, debido a que el informante puede expresar sus

opiniones e incluso podría desviarse del guión inicial pensado por el investigador para dar a conocer algún tema emergente en mayor profundidad.

Desde otro punto de vista, Martínez (1998) otorga las siguientes recomendaciones para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas:

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o videograbarla.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio

Sin dudas, estas recomendaciones serán muy útiles a la hora de elaborar y aplicar el instrumento. Finalmente, se puede decir que el utilizar este tipo de entrevista permitirá un análisis más sistematizado y confiable. La formulación de ésta, será en base a los objetivos específicos planteados en la investigación, para así tener concordancia absoluta con lo que está realizando. Antes de su aplicación, el proceso de aprobación lo realizarán profesionales con conocimientos de postgrados.

La segunda técnica cualitativa a utilizar será el análisis documental. Se entiende por análisis documental y de acuerdo con la definición clásica de Berelson (1952), citado en Hernández y Fernández (2007) como una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa, lo cual permite hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto. Constituyendo una técnica que permite el análisis de contenidos para ser aplicados, este análisis se realizaría en distintos registros escritos y simbólicos que serán de utilidad en la investigación.

Para Román y Díez (2009) este análisis serviría para analizar la producción escrita, con su contenido implícito y explícito, además de implicar a todos los miembros de la organización en una evaluación participativa de la realidad educativa.

La finalidad del análisis documental de la investigación fue conocer entre otras cosas la misión, visión, metas, objetivos en torno a la educación intercultural. Sin dudas permitirá conocer en profundidad los lineamientos de la institución y

responder a nuestro objetivo específico: describir los lineamientos de educación intercultural que dan respuesta a la diversidad cultural definidos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Establecimiento Eloísa González.

Para el estudio de caso se utilizó como fuente de información los documentos oficiales del establecimiento educacional, tales como:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- Reglamento de Convivencia
- Reglamento de Evaluación

Con los cuales se realizará el análisis documental respectivo, y de manera posterior se triangulará la información recogida de la totalidad de los instrumentos empleados.

CAPÍTULO IV

Estudio de campo

4.1 Obstaculizadores para la recogida de información

Durante el proceso de recopilación de información, uno de los obstaculizadores para el desarrollo de esta investigación fue la distancia del establecimiento seleccionado para el estudio de caso. La comuna de Tirúa se encuentra a más 200 km de distancia de la Ciudad de Concepción. Ante lo mencionado, no fue posible aplicar notas de campo como fuente de observación por la lejanía de la zona.

El transcurso del primer día de estudio de campo fue extenso, debido a que se esperó por varias horas la disposición de los docentes, producto a que ellos se encontraban en un seminario y conversatorio de “educación intercultural” llevado a cabo en el mismo establecimiento. También, en forma paralela se celebraba el día del profesor. Sin embargo, los objetivos propuestos por las investigadoras para aquel día fueron cumplidos a cabalidad.

Asimismo, otro obstaculizador se presentó estando en el establecimiento Eloísa González, al momento de solicitar las entrevistas a los actores principales del programa EIB, ya que una de las educadoras tradicionales se negó a participar de la entrevista. No obstante, en la tercera visita accedió a ser parte de este proceso de investigación.

Para finalizar, se debe indicar que las investigadoras realizaron una reunión formal con una de las educadora mentora, la cual informo que accedía a la entrevista con agrado, acordando a que el día 19 de Octubre del año 2018 a las 14:00 PM ella tendría disponibilidad para responder a la entrevista. A pesar de lo planteado por la profesora, no se presentó en el establecimiento el día indicado. Por lo que, no fue considerada como informante clave para esta investigación.

4.2 Facilitadores para la investigación

Al realizar el estudio de caso, se presentaron diversos facilitadores. Primero que nada, la disposición de la directora del Establecimiento fue inmediata, accediendo, apoyando y entregando la oportunidad de llevar a cabo el estudio de campo de dicha investigación. La directora Teresa Chaparro se encargó de facilitar el nexo directo con el coordinador del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Asimismo, el coordinador del PEIB manifestó su interés inmediato en la investigación, demostrándose abierto a participar y guiar el estudio de campo. De la misma manera, se encargó de asignar a los profesionales idóneos para participar en este proceso, los cuales manejan conocimientos en el ámbito de la interculturalidad.

Se rescata de igual manera, la accesibilidad de los docentes y coordinadores en favorecer el proceso de investigación buscando espacios apropiados para responder a las entrevistas.

Finalmente, los profesionales entrevistados aportaron con información enriquecedora, apropiada y acorde a la interculturalidad que caracteriza al establecimiento, respondiendo siempre a las dudas de las investigadoras en relación a las temáticas tales como: significados de palabras en mapudungun, aclaración de terminología, ceremonias propias del entorno y facilitación de material intercultural y documentos interculturales, los cuales fueron utilizados para realizar el análisis documental y así responder al primer objetivo de la investigación “describir los lineamientos de educación intercultural que dan

respuesta a la diversidad cultural definidos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Establecimiento Eloísa González”.

Estos documentos fueron los siguientes:

- Proyecto Educativo Institucional “escuela Eloísa González”
- Plan de mejoramiento educativo
- Matriz o propuesta curricular lengua indígena 2018-2019.

CAPÍTULO V

Análisis de Datos

5.1 Recuadros o cuadros de categorías y subcategorías

En este apartado se adjuntan los análisis de los datos recopilados a través de las entrevistas y los análisis documentales, por tanto es un capítulo clave en la investigación cualitativa, ya que permite interpretar la información obtenida.

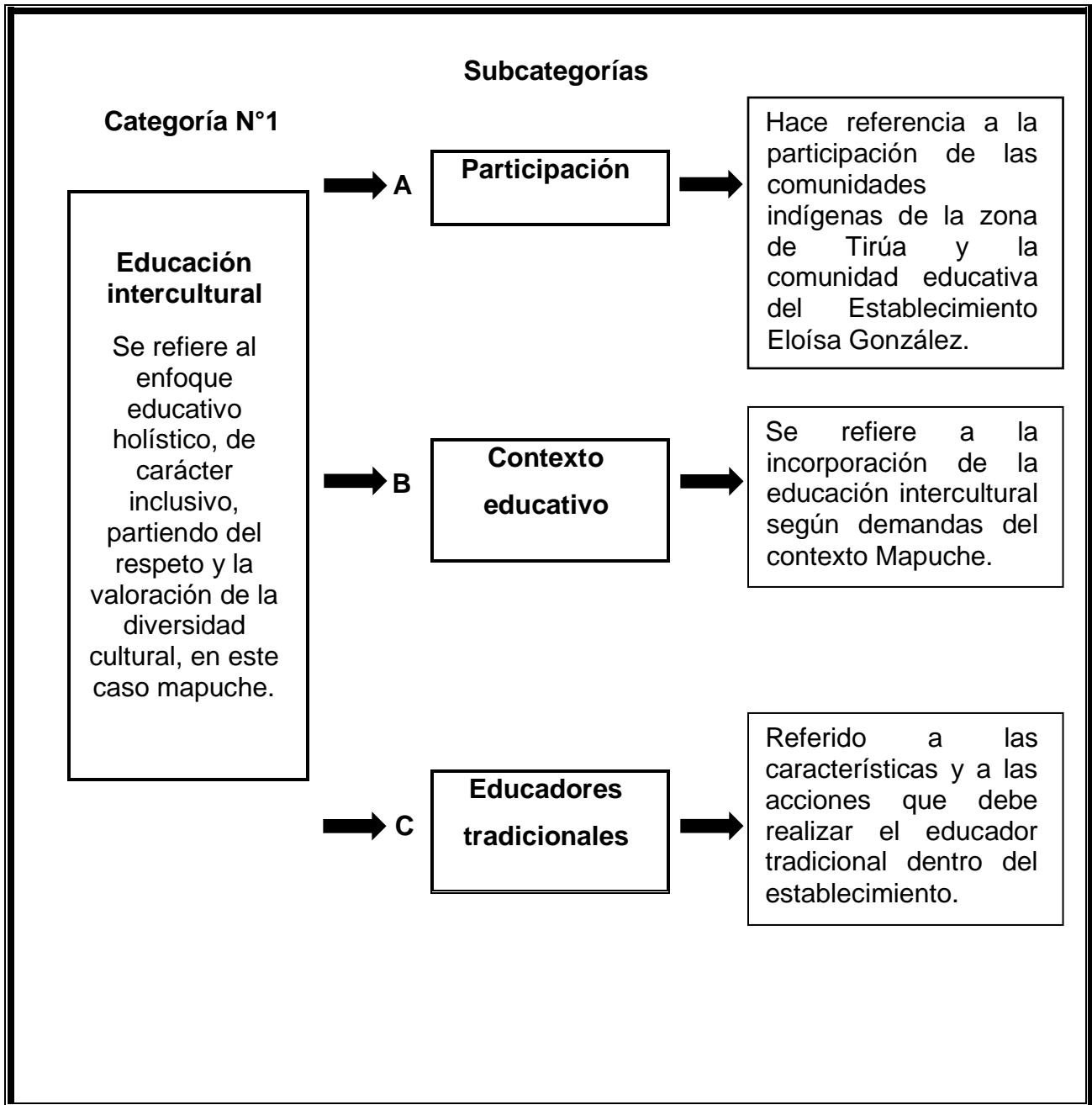
“Una vez que las entrevistas han sido efectuadas, se graban y transcriben para realizar su correspondiente análisis e interpretación” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.165).

“El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (Dulzaides y Molina, 2014, p.2).

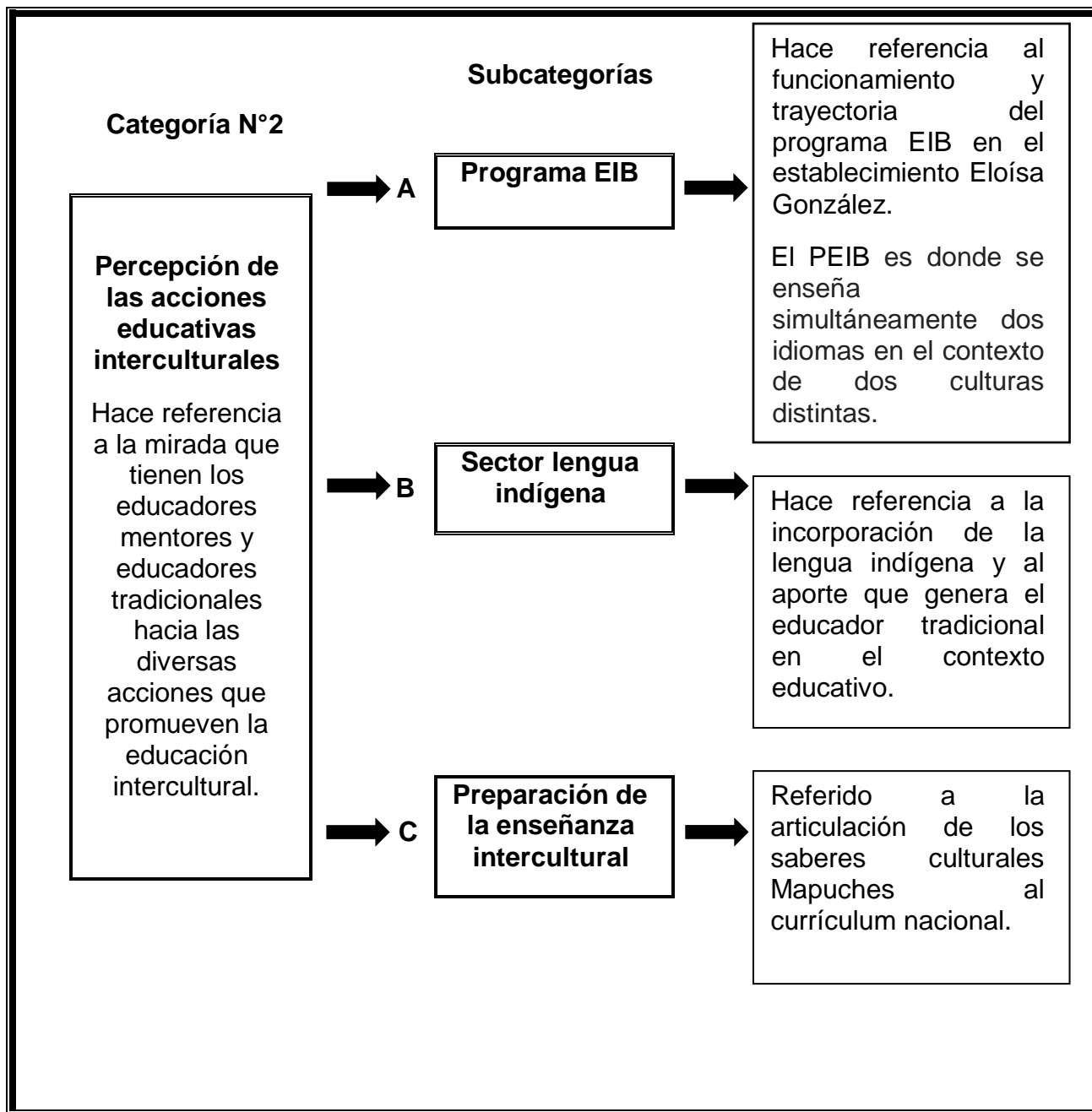
Con respecto a las citas anteriores y con las entrevistas efectuadas a los diversos profesionales se pretende analizar y triangular la información de todas ellas y de la misma manera, a través del análisis documental se buscará presentar los lineamientos de educación intercultural establecidos en cada documento educativo institucional.

A continuación, se presentarán los apartados de este capítulo, representado mediante recuadros categoriales y subcategoriales que conforman el presente estudio.

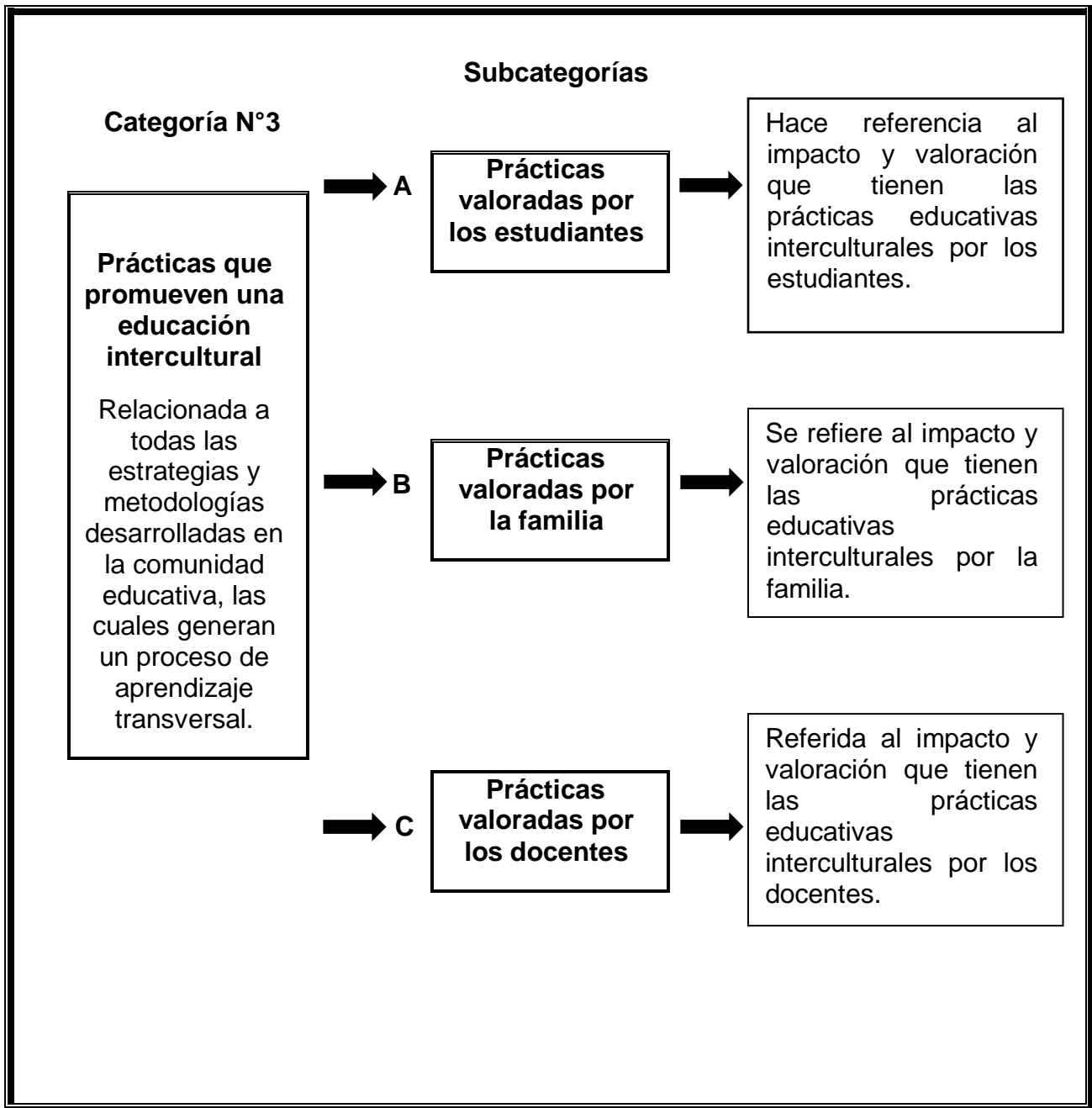
Recuadro N°3: Categoría N°1 y 3 subcategorías, parceladas en A, B y C



Recuadro N°4: Categoría N°2 y 3 subcategorías, parceladas en A, B y C



Recuadro N°5: Categoría N°3 y 3 subcategorías, parceladas en A, B y C



5.2 Recuadros o cuadros de profesionales entrevistados para la recolección de datos y los momentos de observación.

Para realizar el análisis de datos se utilizarán las siguientes identificaciones para cada profesional e instrumento utilizado:

Recuadro N°6: Identificación de profesionales participantes en la investigación

Profesionales	Siglas
Directora Subrogante	DS
Coordinador del programa Educación Intercultural Bilingüe	CPEIB
Coordinador comunal del programa Educación Intercultural Bilingüe a nivel de educación parvularia	CCEP
Coordinadora comunal del programa Educación Intercultural Bilingüe a nivel de educación básica	CCEB
Educadora tradicional 1	ET1
Educadora tradicional 2	ET2
Educador Mentor 1	EM1
Educador mentor 2	EM2

Entrevistas	Siglas
Entrevista 1	E1
Entrevista 2	E2
Entrevista 3	E3
Entrevista 4	E4
Entrevista 5	E5
Entrevista 6	E6
Entrevista 7	E7
Entrevista 8	E8
Análisis documentales	Siglas
Proyecto Educativo Institucional	PEI
Plan de mejoramiento educativo	PME
Matriz curricular lengua indígena	MCLI
Educación Intercultural Bilingüe	EIB
Sector de Lengua Indígena	SLI

5.3 Formas de interpretación y análisis de datos

Ejemplo de tipo de triangulación a utilizar en el análisis de datos:

Recuadro N°7: Forma de interpretación y análisis de datos

Puntos de información	Informantes claves
<p>Categoría</p> <p>XXXXXXXXXX</p> <p>Subcategoría</p> <p>XXXXXXXXXX</p>	<p>Preguntas dirigidas a la subcategoría XXXXX</p> <p>Preguntas realizadas a educadoras diferenciales.</p> <p>Ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. XXXXXXXXXXXX 2. XXXXXXXXXXXX
<p>Respuestas textuales de educadora diferencial (ED1)</p>	<p>ED1: En este espacio otorgado, se pretende evidenciar lo mencionado por las educadoras diferenciales respecto a cada pregunta realizada.</p> <p>Ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. XXXXXXXXXXXX 2. XXXXXXXXXXXX

<p>Análisis documental</p>	<p>Utilizando el Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo y Matriz Curricular facilitadas para la investigación se pretenderá en este espacio evidenciar los fragmentos que concuerden con las respuestas de los entrevistados.</p>
<p>Teoría por análisis subcategorial</p>	<p>En este espacio se pretende fundamentar lo expuesto teóricamente, frente a las respuestas otorgadas por los profesionales entrevistados, con la finalidad de dar una respuesta a cada nivel de categoría y subcategoría.</p>
<p>Interpretación por análisis subcategorial</p>	<p>En este apartado se pretende evidenciar si existen elementos coincidentes frente a las respuestas otorgadas por los entrevistados.</p>

Recuadro N°8: Triangulación categoría N°1, entrevistas de los coordinadores del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

Categorías Subcategorías	Preguntas
Categoría N°1 Educación intercultural Subcategoría A Participación	Preguntas dirigidas a la subcategoría A 1.- ¿Cómo es la participación de las comunidades indígenas en el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Establecimiento? 2.- En relación a las actividades ¿Cómo es la participación y organización de la comunidad educativa en las ceremonias tradicionales del pueblo Mapuche?
Respuestas textuales de la DS	1.-...Yo no podría decir que hoy en día a un porcentaje alto de participación de las comunidades mapuches, pero si hay participación, si tuviéramos que colocar un porcentaje tal vez podríamos decir un 30% esperamos llegar a un 100%, pero ha sido progresivo...en qué momento se logra mayor participación, es cuando se hacen algunas celebraciones o algunas ceremonias que tienen directa relación con la cultura mapuche, como por ejemplo, el <i>We Tripantu</i> , donde tenemos bastante participación de apoderados y de representantes de las comunidades vecinas...la

	<p>participación de las comunidades mapuches es baja, es más que nada la participación de los apoderados que son mapuches, pero no de las comunidades reconocidas.</p> <p>2.- Hay sí, si la participación es alta, hay un buen porcentaje, no el 100%, porque hay gente, apoderados que no son mapuches y no participan y esto también se ve influenciado por el tema de la religión, el tema es que hay mucho sectores que son de religión evangélica, que no reconocen sobre todo lo que es la religiosidad mapuche... en las ceremonias participa mucha gente, tanto de la municipalidad, como de las comunidades y nuestros apoderados... Durante el año participan de forma interna en encuentros deportivos como el palín.</p>
<p>Respuestas textuales del CPEIB</p>	<p>1.-...La participación de las comunidades no es muy relativo, tiene que ver con muchas intervenciones de parte del estado, muchas veces las comunidades o los dirigentes de las comunidades no le dan espacios para que se puedan establecer sus demandas dentro del sistema educativo... Pero insisto la participación de las comunidades no es nula, pero no como muy frecuentemente, porque hay procesos principalmente de desconocimientos de parte de los dirigenciales para poder establecer bien lo que es la temática intercultural.</p>

2.- Solamente la actividad del *We tripantu* que se celebra en forma más masiva, pero la participación directamente de los profesores a las comunidades, yo desconozco si hay participantes de acá del territorio que participan activamente, pero eso ya de familiares o cuando era niña y siguen participando, es muy poca la participación de los profesores a las comunidades, las tradiciones que tienen que ver con las ceremonias religiosas.

En la organización Tenemos organizaciones como el CESFAM y la RELMU WITRAL, en el establecimiento se hace la difusión de esta actividad, que lo hacemos todos los años con la participación de las comunidades o los dirigentes, que son las autoridades tradicionales para esta actividad en la escuela, previamente con un mes de participación, el proceso protocolar Mapuche no es llegar y llamar por un teléfono, es un proceso donde tú vas a visitar, tiene que ir dos veces en la segunda ida te dan la respuesta si es un sí o un no... La participación por lo menos en los años que yo he estado ha sido masiva, creo que cada año vamos creciendo, este año marcamos un hito histórico como colegio fuimos hacer la rogativa con conexión con el *lafken* con el mar, para poder también tener nuestro espacio como somos *lafkenches*.

<p>Respuestas textuales del CCEP</p>	<p>1.- Bueno en Tirúa yo no sé si las comunidades participen tan activamente, lo que sí sé que ratifican al educador tradicional... Pero yo no sé si participen tanto en el proceso de lo que se les enseña a los niños... Yo creo que su rol no es tan activo como debiera ser.</p> <p>2.- Bueno, se participan en el <i>wiñol tripantu</i>, que es la ceremonia como más grande que hay durante el año... hay escuelas que tienen mucha más participación de la comunidad... Ahí es la comunidad que hace el <i>wiñol tripantu</i>.</p>
<p>Respuestas textuales de la CCEB</p>	<p>1.-...Actualmente ahora, participa en actividades recreativas y en actividades culturales como el <i>we tripantu</i>, juegos de palín, encuentros culturales, intercambio <i>trafkintu</i> que son intercambio de productos que se realizan, de las plantas entre padres y apoderados de la misma comunidad o sino con otras comunas también.</p> <p>2.- Nosotros de partida damos todas las facilidades para que las escuelas puedan realizar sus actividades culturales, convocando a la familia y todo se hace conexión escuela y DAEM, las propuestas de las fechas de las actividades culturales se planifican de acuerdo a las fechas del calendario escolar, la idea es no tener topes entre otras actividades que se puedan dar. Como DAEM se facilita</p>

	<p>transporte, el agua que se le puede llevar si necesitan cuando hacen actividades fuera de la escuela, logística más que nada.</p> <p>Con respecto a la participación de la comunidad educativa es relativa, va como por comunidad, por ejemplo en sector norte se ve que hay una mayor concurrencia desde los padres y apoderados a las actividades, sector sur hay dos realidades distintas, es muy baja la concurrencia pero eso pasa porque las comunidades están insertadas en zonas donde no hay muchos Mapuches, están los colones que son chilenos que no comparten y también están los otros que en su mayoría son evangélicos, entonces la religión ha sido un factor incidente negativamente hacia la participación de las comunidades.</p>
<p>Análisis documental PEI</p>	<p>... Este Proyecto Educativo define nuestros rasgos de identidad (¿Quiénes somos?), principales objetivos (¿Qué pretendemos?) y estructura organizativa (¿Cómo nos organizamos?), en función de los siguientes criterios pedagógicos: participativos y de diversidad cultural, de todos los miembros que componen la unidad educativa (apoderados, docentes, alumnos, asistentes de la educación), el cual se establece desde la visión y misión considerando la inclusión de contenidos, valores y formas de existencia de las comunidades Mapuche – Lafkenche a las cuales pertenece el 37% de nuestros alumnos y alumnas. (PEI, 2018, p.2)</p>

...Considerando el Convenio 169: Se señala que es necesario “Asegurar la formación de miembros de los pueblos indígenas y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferirles progresivamente la responsabilidad de la realización de programas...” (PEI, 2018, p.16).

... La EIB, considera los siguientes aspectos: “Fortalecer la identidad de los alumnos y alumnas de pueblos indígenas, incorporando al currículum escolar los valores y los contenidos fundamentales de su cultura. Propicia una adecuación integral asumiendo la potencialidad e individualidad de los estudiantes indígenas y no indígenas, fomentando entre ellos una relación de respeto y de empatía hacia la diversidad cultural que refleja la sociedad global y práctica la pertinencia educacional con la participación activa y permanente de la familia y la comunidad, tanto en los procesos de rescate y proyección cultural como en la evaluación de los avances del PEI en EIB” (PEI, 2018, p.16).

...En uno de sus lineamientos generales que orientan el que hacer educativo es “la valoración y respeto hacia la diversidad cognitiva y cultural, para ello se desarrollan actividades como el Wetripantu y los talleres basados en el KūmeMongen -buen vivir” (PEI, 2018, p. 19).

<p style="text-align: center;">Análisis documental</p> <p style="text-align: center;">PME</p>	<p>...En gestión pedagógica “se debe presentar una participación en eventos culturales, artísticos y deportivos” (PME, 2018, p.31).</p>
<p>Teoría por análisis subcategorial</p>	<p>Referente a esta categoría, a través de las preguntas realizadas se pretende responder a la subcategoría participación de la comunidad indígena y participación de la comunidad educativa en el desarrollo del PEIB.</p> <p style="padding-left: 40px;">Todos los colegios participantes adscritos al Programa Intercultural Bilingüe deben reunir ciertos requisitos establecidos por él mismo. Uno de sus ejes principales es la participación, donde debe estar la presencia de las comunidades indígenas a modo de contribuir correctamente el desarrollo de la cultura y lengua que los caracteriza dentro del contexto educativo. (García, 2011, p.14)</p> <p>En la ley 19.253 (1993) se establece que “los servicios de la administración del estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten a materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones indígenas que reconoce esta ley” (Art. 34).</p>

<p>Interpretación por análisis subcategorial</p>	<p>En relación a las respuestas de los profesionales a cargo del PEIB de la comuna de Tirúa se puede indicar que en el ámbito de la participación, las comunidades indígenas no representan un rol muy visible dentro del establecimiento, pues solo se limitan a demandar una educación intercultural en aquella zona, pero no participan activamente dentro del proceso educativo. Sin embargo, aunque no presenten un gran porcentaje de participación, las comunidades si son consideradas en todas las actividades interculturales que el establecimiento se proponga, por tanto, cumplen con el artículo 34 de la Ley Indígena N°19253.</p> <p>Ahora bien, por consideración de las propias comunidades, estas se limitan solamente a participar en ceremonias o rituales ligados a la cultura mapuche.</p> <p>Las ceremonias más mencionadas por los entrevistados fueron: We tripantu y trafkintu.</p>
<p>Categoría</p> <p>Subcategoría</p>	<p>Preguntas</p>
<p>Categoría N°1</p> <p>Educación Intercultural</p>	<p>1.- ¿Qué significa para el pueblo Mapuche la incorporación de su cultura en el contexto educativo?</p> <p>2.- ¿Cómo el contexto educativo responde a las demandas de las comunidades indígenas en torno al Programa de Educación</p>

<p>Subcategoría B</p> <p>Contexto educativo</p>	<p>Intercultural Bilingüe (PEIB) en su objetivo de revitalizar la cultural Mapuche?</p>
<p>Respuestas textuales de la DS</p>	<p>1.-...Ha sido importante, ellos me lo han manifestado en algunos sectores de las comunidades, algunos apoderados también lo consideran, es como esta deuda que existía en educación, que la cultura mapuche durante mucho tiempo fue invisibilizada tanto de los libros de historia como del currículum nacional, entonces, este retomar y el darle la importancia que corresponde para ellos ha sido muy significativo... Hoy en día los niños tienen clara su identidad, se reconocen como mapuches, cuentan lo que ellos saben, antes eso no pasaba, ahora tienen un interés por participar, pero ha costado, yo creo que todavía falta, siento que las universidades o las entidades que preparan profesores les falta incorporar también en su currículum esta área, porque hay muchos profesores que llegan a la escuela, que vienen de afuera y tampoco saben nada y les cuesta incorporarse, entonces tampoco tenemos las herramientas.</p> <p>2.- En estos momentos se está incorporando los planes y programas de Lengua Indígena, en los cursos donde no tiene, por ejemplo el octavo, hay unos talleres de arte y cultural Mapuche, están algunas de estas actividades extraescolares que abordan la temática del Mapuche y además estamos trabajando en los talleres</p>

	<p>con los profesores, para ir nosotros también aprendiendo para responder a las necesidades, pero nos falta, insisto nos falta mucho, en unos cinco años tal vez vamos a lograr que la escuela realmente responda a las necesidades para revitalizar la cultura y la lengua, porque hasta el momento podríamos decir que lo chicos terminan octavo pero no son hablantes, manejan poquísimo.</p>
<p>Respuestas textuales del CPEIB</p>	<p>1.- Para mi significa reivindicación, esto sucede principalmente en un proceso histórico que fueron las escuelas, quienes nos negaron o renegaron nuestra cultura, nuestra lengua, yo creo que es un proceso histórico de muchos años, de dirigentes que buscaron la forma de reivindicación en lo que es la educación.</p> <p>2.-...El 2008 cuando se abre esta nueva Ley General de Educación, se hacen ciertas demandas de parte de los dirigentes territoriales para poder adquirir, que tenga una transversalidad de la educación Mapuche a la educación occidental... Es la educación la cual debería tener un objetivo más grande bajo un contexto real, muchas veces no tiene lógica educación occidental a nuestra real vivencia, a nuestro vivir día a día, en cómo se puede educar una persona bajo no un sistema cognitivo, porque vuelvo a insistir la educación busca un proceso cognitivo y la educación mapuche no es proceso cognitivo ahí va la naturaleza, los valores, tú te sientes como persona en tu tierra, pero el programa en la escuela no es</p>

	<p>mucho el espacio, faltan profesionales preparados y hay un desconocimiento todavía.</p>
<p>Respuestas textuales del CCEP</p>	<p>1.- ...Yo creo que tiene dos aristas, es bien diferenciada una es, que definitivamente es un logro hace veinte años atrás no se veía o a las generaciones anteriores no se les pasaba nada que fuera Mapuche, siendo Mapuche o no, el 90% de población Mapuche nunca se habló del tema, todo lo contrario sin duda eso es un logro, algo va a cambiar en los niños sin duda en las próximas generaciones, se ha socializado el tema de la identidad y se fortalecido la identidad, pero la segunda arista que tiene que ver con un poco más de pugna es muy difícil llevar el contexto de vida Mapuche al aula, el aula está muy jerarquizado, el director, el jefe de UTP, los profesores, entonces es una cultura muy jerárquica se tiende como a excluir la cultura mapuche y la cultura mapuche es mucho más libre, los procesos educativos son más libres, tiene que ver con el experimentar, jugar, es un cambio de paradigma en el fondo, porque claro aunque en educación parvularia se hable mucho del juego que es el alma de la educación parvularia, porque el niño no aprende de otra manera, en las neurociencias se dice que es través de la experiencia y del gozo del niño, pero el aula nos obliga a sentarnos de una manera, a estar como más encerrados, las escuelas están llenas por lo menos en la Eloísa, está llena de cemento, no hay muchos árboles y los pocos árboles que habían</p>

	<p>los cortaron, entonces es difícil y otra arista más puede ser la labor histórica que ha tenido la escuela en territorio Mapuche, la escuela fue instalada como un sistema homogeneizador, la escuela cuando llegó a intercultural su misión era quitarle su cultura a los niños y niñas, quitarle la lengua y en el fondo que todos fueran hablantes del castellano, que se civilizara en el fondo, el concepto de civilización y progreso esos fueron sus fundamentos de las escuelas en el <i>wallmapu</i>.</p> <p>2.- Yo creo que responde o trata de responder, pero yo siento que lo hacemos igual a los organismos del estado, como tratando de ir cumpliendo con lo más urgente, pero no son medidas tan profundas que se logran realizar, porque además son cuatro años y en cuatro años no se alcanza hacer algo a largo plazo, son siempre a corto plazo, entonces yo no sé si se logre a hacer cambios reales que apoyen el tema de revitalización, de identidad, todo el EIB.</p>
<p>Respuestas textuales de la CCEB</p>	<p>1.- Bueno, eh... personalmente como Mapuche yo estoy de acuerdo, estoy de acuerdo creo que como digo han sido avances, han sido pequeños avances, pero queda mucho por hacer. Primero pasa porque el estado cambia la constitución política, que el estado pueda reconocernos como pueblos originarios, segundo que se instalen políticas públicas en educación intercultural y que la</p>

interculturalidad se transversalice en otros departamentos... Siempre digo yo la escuela no es la encargada de recuperar la lengua, la escuela fue la encargada de que nosotros como Mapuches o los pueblos originarios de acá de Chile perdieran la lengua al momento de que se instalaron en las comunidades, entonces ahora se revirtió, se dio vuelta la tortilla y están diciendo que la escuela recupere la lengua. Creo que la escuela si es un instrumento, al igual que otros instrumentos, como por ejemplo talleres de inversión lingüística, diplomados, congresos, pero la escuela es una de las tantas herramientas que tendríamos que nosotros utilizar para revitalizar la lengua, pero no es en sí la escuela la encargada de recuperar la lengua como dice el estado, imposible, porque la asignatura mapudungun es una sola, en consideración que el currículum tiene ocho asignaturas en básica por ejemplo, entonces una contra siete, pero es valorable, son avances que se han logrado y que debemos avanzar mucho más aún.

2.- Ehhh... el programa es pobre, como dice es un programa, entonces todos sabemos que los programas o los proyectos tienen fechas de inicio y termino, va a variar depende de la contingencia política que se esté dando, del gobierno de turno que se esté dando, por eso te digo que esto va más allá. El contexto educativo responde a una de las tantas demandas de las comunidades que

	<p>alude siempre al concepto de educación pertinente y contextualizada sí, porque como te digo anteriormente perdimos la lengua, el niño se avergonzaba en la escuela de ser Mapuche y ahora el tema de la identidad se ha fortalecido, pero la lengua de la revitalización es lento, pero no van a lograr hacer niños hablantes a no ser que modifiquemos el currículum, que todas las otras asignaturas fueran con enfoque intercultural o que todas las otras asignaturas se hicieran en mapudungun, pero no es así.</p>
<p>Análisis documental</p> <p>PEI</p>	<p>En el perfil educativo, se establece que se pretende formar a los estudiantes “a la luz de los principios que fundamentan el quehacer educativo de la Escuela Eloísa González, el cual se establece desde un contexto de educación intercultural bilingüe” (PEI, 2018, p.29).</p> <p>Desde años la escuela ha participado de diversas experiencias relacionadas con la incorporación del mapuche kimûn en el currículum. Sin embargo, el año 2009 se incorpora formalmente a la participación del Programa Orígenes, institucionalizando esta necesidad al Proyecto Educativo Institucional. (PEI, 2018, p.16)</p> <p>La readecuación del Proyecto de Educación Institucional Intercultural (PEIB) posibilitará la adecuación de los contenidos curriculares y asegurar los recursos que posibilitaran la realización de las actividades, permitiendo a los niños y niñas escolares contar</p>

	<p>con experiencias educativas pertinentes que considere nuevas cosmovisiones y conocimiento necesarios para su formación integral, contribuyendo hacia una mayor identificación con su comunidad educativa y entorno cultural. (p.16)</p>
<p>Análisis documental</p> <p>PME</p>	<p>Uno de los objetivos propuestos para el presente año es fortalecer la identidad cultural de todos los y las estudiantes, incorporando prácticas pedagógicas que consideren, valores y saberes de la cultura local, con el propósito de formar agentes culturales activos. (PME, 2018, p.1)</p>
<p>Teoría por análisis subcategorial</p>	<p>Referente a esta categoría, a través de las preguntas realizadas se pretende responder a la subcategoría contexto educativo, el cual debe incorporar una educación intercultural según las demandas del pueblo mapuche.</p> <p>El contexto educativo debe promover que todos los miembros de la comunidad puedan fortalecer su identidad cultural, ya que se espera incorporar en todas las asignaturas y niveles, valores y saberes de una cultura local. Éstas apoyarán el desarrollo integral de cada persona. (Castro, 2010, p.45)</p> <p>A su vez Castro (2010) indica que aquellos que son parte de este contexto “podrán adquirir una comprensión de sí mismos, abandonando la idea de que el mundo o su posición en él son realidades fijas, determinadas o inmutables” (p.46).</p>

<p>Interpretación por análisis subcategorial</p>	<p>Las respuestas expresadas por los entrevistados concuerdan en que se han logrado grandes avances relacionados con ofrecer una educación pertinente y contextualizada para los estudiantes que son parte del pueblo mapuche, a su vez, indican que al propiciar una educación que rescate los valores, costumbres y cosmovisión de la cultura ha fortalecido la identidad de los estudiantes, lo que concuerda con los pensamientos de Castro (2010) citados con anterioridad.</p> <p>Sin embargo, son claros en afirmar que difícilmente se logrará revitalizar la lengua indígena, a causa de que el contexto educativo solo cuenta con una asignatura destinada al mapudungun, también mencionan que los espacios del establecimiento no son acordes a la educación naturalista que requiere y se caracteriza dentro de la cultura mapuche.</p>
<p>Categoría Subcategoría</p>	<p>Respuestas</p>
<p>Categoría N°1 Educación Intercultural Subcategoría C</p>	<p>Repreguntas dirigidas a la subcategoría C</p> <p>1.- ¿Qué acciones realiza el Educador Tradicional para incentivar la participación de la comunidad educativa y fomentar la identidad cultural?</p>

<p>Educadores Tradicionales</p>	<p>2.- ¿Cuáles son las características fundamentales que debe tener un Educador Tradicional para transmitir la educación intercultural?</p>
<p>Respuestas textuales de la DS</p>	<p>1.- El educador tradicional hasta el momento trabaja con el educador mentor, que en este caso tenemos la suerte de que también es Mapuche y es bastante activo, por lo tanto, hay trabajan en dupla ¿Cuál es el rol del educador? En el fondo dentro de la sala de clases es transmitir sus conocimientos a los estudiantes... Las rutas pedagógicas se conversan, pero hay estamos con el tema económico, significa transporte, un montón de cosas, hay clases que el profesor hace y tenemos un huerto afuera, donde la profesora Dina sale con los niños y se encuentran en pleno contacto con la tierra, siendo más significativo... entonces, eso también es una dificultad porque aún no se implementa, porque en el fondo lo que se está haciendo en escuelas más de ciudad es un sucedáneo de la cultura Mapuche, que no lo es, porque tiene que estar en contacto con la naturaleza.</p> <p>2.- Primero tiene que ser hablante, segundo debe ser reconocido por la comunidad, de hecho ahora va a salir una normativa, donde dice que los educadores tradicionales que trabajan en las escuelas tienen que ser reconocidos y autorizados por las comunidades...Entonces, tiene que tener el conocimiento además de la lengua y la capacidad de entregar ese conocimiento, ciertas</p>

	<p>habilidades blandas de motivar, transmitir al otro, entusiasmar, la última es como ideal, las otras dos son obligación, esto es un todo, y la capacidad de trabajar en equipo eso les ha costado un poco por el cruce de ideas.</p>
<p>Respuestas textuales del CPEIB</p>	<p>1.- Bueno dentro de las acciones que se trabajan en PME, buscan ciertas acciones que se enfocan a transversalizar a la comunidad educativa que tienen que ver con los profesores, asistentes de la educación y apoderados para poder conocer dentro del currículum... Como escuela nosotros instauramos a principio de año el proceso de religiosidad, se llama <i>wiyan magu</i>, que se hace en el mes de marzo para que tengamos un buen año y en diciembre se hace la despedida de este programa.</p> <p>2.- Las características pueden ser muchas, pero con respecto al programa en sí, hablamos de educación desde la lógica del sistema occidental, el educador tradicional debe ser activo, proactivo, tiene que buscar formas de llegar a la comunidades, a los estudiantes. En cuanto a conocimiento están dentro de los rangos que ellos saben, tampoco se puede desconocer que son parte del territorio y que son los ideales en entregar este conocimiento, pero si faltan más metodologías, más estrategias, incluso te puedo decir que hasta de personalidad, para poder enfrentar lo que es este mundo grande de educación occidental, porque acá el educador mentor</p>

	<p>tiene funciones y el educador tradicional tiene otras funciones que el ministerio pide, en este caso es una dupla pedagógica... Actualmente no hay ningún perfil, o sea la escuela lo está realizando porque el programa lo exige, el próximo año se hará en base a los nuevos lineamientos de las bases curriculares indígenas y será elegido por las comunidades.</p>
<p>Respuestas textuales del CCEP</p>	<p>1.- El educador tradicional vive en una comunidad, viene de una comunidad generalmente estos conocimientos que tiene de la comunidad los trata de llevar al aula, si no sabe pregunta, indaga, investiga, también lleva a los niños de la escuela a la comunidad, entonces generalmente hacen visitas, tratan de organizarse para el <i>wiñol tripantu</i>, invita a las autoridades tradicionales de la comunidad del <i>Lof</i> a la escuela para que sean parte de la celebración más o menos.</p> <p>2.- Principalmente saber la lengua y la cultura, yo creo que sobre en todo en educación parvularia la lengua tiene que ser hablante, un hablante competente, fluido y que además quiera hablar de la lengua en la sala...</p>
<p>Respuestas textuales de la CCEP</p>	<p>1.-...De partida para poder elegir un educador tradicional tenemos que pasar por varios procesos, primero que el ET tenga los conocimientos y saberes propios de su territorio, de su pueblo Mapuche u otro pueblo originario, emmm... tiene que ser</p>

	<p>reconocida por su comunidad su <i>lof</i>, tiene que ser validado por su gente y ahí pasa por el proceso de ser elegido en una asamblea a nivel de escuela. Pero él debiera cumplir ciertas competencias: ser hablante, conocer su cultura, participar activamente en actividades culturales, ya sea <i>willa tum</i>, <i>purrum</i>, palín y otras manifestaciones que se puedan dar.</p> <p>2.- Primero, el educador también debe ser creativo, tener las ganas de y no ir simplemente porque me van a pagar un sueldo mensual, sino estar comprometido con su cultura, querer aportar al sistema.</p>
<p>Análisis documental</p> <p>PEI</p>	<p>Perfil del educador tradicional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablante del mapudungun. • Perteneciente a una comunidad indígena. • Participante de actividades socio-culturales de su comunidad. • Proactivo y dinámico. • Comunicativo y con capacidad de liderazgo. • Respetuoso de la diversidad. • Responsable en el desarrollo de su función. • Comprometido con los sellos Educativos del Establecimiento. <p>Poseer competencias y habilidades sociales, que favorezcan el trabajo con los estudiantes y sus aprendizajes. (PEI, 2018, p.31-32)</p>
<p>Teoría por análisis subcategorial</p>	<p>Referente a esta categoría, a través de las preguntas realizadas se pretende responder a la subcategoría educador tradicional, la cual pretende dar a conocer las acciones educativas que este realiza en</p>

el proceso de enseñanza- aprendizaje y el perfil que deben demostrar.

“La educación intercultural es un proyecto pedagógico, que exige profesionalidad, saber hacer, técnica y método, recursos y materiales, ejemplos y prácticas, oficio” (Besalú, 2012, p.87).

De otra forma, el decreto supremo N° 301 (2017) establece en sus artículos:

El educador tradicional es una persona que posee la experiencia adquirida a través del traspaso del conocimiento de la práctica de la lengua, de las tradiciones, historia y cosmovisión, lo que le ha permitido internalizar los saberes y conocimientos propios de un pueblo indígena. (Art.2)

En relación al perfil:

Podrán ser educadores tradicionales e impartir los planes y programas de la asignatura y/o sector de la lengua indígena y la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios, las personas reconocidas para tales efectos que cumplan con los siguientes requisitos copulativos:

- a- Que estén validadas por las comunidades o asociaciones indígenas vinculadas al establecimiento educacional.
- b- Que acrediten competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las

	lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios. (Art.3)
<p>Interpretación por análisis subcategorial</p>	<p>Las respuestas interpretan que la principal acción que realiza el educador tradicional es trabajar en dupla con el educador mentor, persona licenciada en educación, no obstante, es el educador tradicional quien se caracteriza como hablante de la lengua mapuche, lo cual se condice con lo establecido en el Decreto Supremo N° 301/17 en el artículo N°2.</p> <p>Otra de las acciones llevadas a cabo por los ET son las rutas pedagógicas, los cultivo de huertos y son ellos quienes guían las diversas ceremonias que ocurren a lo largo del calendario escolar. En relación a lo anterior, los entrevistados manifestaron las siguientes características que deben presentar estos ET:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser hablante • Ser reconocidos por la comunidad indígena de la zona • Demostrar habilidades blandas • Capacidad de trabajar en equipo • Conocer su cultura <p>Características que según lo expresado en las respuestas, no siempre son visualizadas en las prácticas educativas interculturales.</p>

Recuadro N°9: Triangulación categoría N°2, entrevistas de las educadoras tradicionales (ET) y educadores mentores (EM)

Categorías y subcategorías	Preguntas
<p>Categoría N°2</p> <p>Percepción de las acciones educativas interculturales</p> <p>Subcategoría A</p> <p>Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)</p>	<p>Preguntas dirigidas a la subcategoría A</p> <p>1.- ¿Qué conoce del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?</p> <p>2.- En lo personal ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?</p> <p>3.- En relación a la educación intercultural ¿Cómo se están logrando los objetivos propuestos por el Establecimiento?</p>
<p>Respuestas textuales de la ET1</p>	<p>1.- El PEIB trata de rescatar nuestra lengua ya que se había perdido durante años.</p> <p>2.-...La fortaleza es que los niños aprender a hablar, a tener conciencia principalmente de la naturaleza, porque la lengua de nosotros viene de la naturaleza, de los sonidos del viento, de los</p>

	<p>pájaros, el canto de los pájaros e infinidades de cosas todo lo que tiene nuestra <i>ñuke mapu</i> (<i>madre tierra</i>).</p> <p>Una debilidad del Programa son los materiales para trabajar con ellos, no hay materiales...Como plastilina, greda.</p> <p>3.- Eso depende de nosotros los educadores que tenemos que tener mucha fuerza, saber y tener muchos conocimientos para que los niños se impregnen, la educación acá tiene que ser dinámica para que los niños valoren. Todo comienza con un compromiso del docente, porque si yo no soy dinámico los niños se me van a aburrir, se me van a cansar.</p>
<p>Respuestas textuales de la ET2</p>	<p>1.- Lo que conocen todos, bueno, que se enseña hablar las dos lenguas mapudungun y castellano.</p> <p>2.- Las fortalezas, bueno desde mi experiencia es que yo he trabajado bien con los niños y como colega igual, ha sido para mí una buena experiencia, como debilidad es que los profesores aprendan igual a hablar la lengua siquiera el saludo, que se involucre más.</p> <p>3.- Yo creo que avanza un poco lento, porque nosotras hacemos nomas la lengua y el resto no, yo creo que los otros docentes deberían siquiera saludar en <i>mapudungun</i> o hablarles a los niños cosas básicas por lo menos.</p>

<p>Respuestas textuales del EM1</p>	<p>1.- Bueno el Programa de Educación Intercultural Bilingüe nace desde el año 1999, fue un programa piloto que imparte el Programa Orígenes, que fue un programa piloto aproximadamente hasta el 2002 y después hacen ciertos programas a las escuelas con subvención preferentemente de la SEP, del 2006 ya nace como asignatura, bueno el 2009 parte como asignatura en sí del currículum del estado chileno y se empiezan a contratar personas como los educadores tradicionales, que trabajaban preferentemente solos, no tenían como una dupla con profesores mentores que le ayudaran y ellos llegaban a ser sus horas después se iban de la escuela, porque se le pagaba por su horas, de ahí del 2014 en sí se empiezan a contratar como duplas pedagógicas por lo menos aquí en la comuna y son 4 a 5 años aproximadamente que se está trabajando con esta asignatura que ya está hasta sexto básico como parte del currículum.</p> <p>2.- Las fortalezas tienen que ver con nuestro proceso reivindicativo que requieren las comunidades o dirigentes para que se realice, creo que puede ser una fortaleza en si tener este programa en la educación, que sea algo notorio puede ser una fortaleza, las debilidades son muchas y tienen que ver con los recursos humanos, profesionales no capacitados en el área, personas no muy capacitadas para entregar este conocimiento.</p>
--	---

	<p>3.-...Este año por lo menos se empezó a trabajar en historia y ciencias para hacer las adaptaciones curriculares de acuerdo al contexto, de acuerdo a la temática que se trabajan y que se puede ver en el territorio, pero poco se avanza.</p>
<p>Respuestas textuales de la EM2</p>	<p>1.- Estos programas primeros son financiados por el ministerio y después se institucionalizan en la práctica EIB como obligatoria, pero antes de eso viene este otro proceso que son los proyectos experimentales y aquí se dio porque el alcalde Adolfo es mapuche entonces él lo potenció...este programa acá inicio con los proyectos pilotos...donde comienzan a llegar los proyectos externos financiados por universidades como la UFRO...después de eso siguió la CONADI... posterior a eso viene el Programa Orígenes y eso duro varios años y luego de eso salieron todos estos programas ministeriales... los programas ministeriales viene otra etapa yo diría que es como la de consolidación que es la que está ahora...</p> <p>En 2009, LGE como éramos mapuches solicitaron que hiciéramos indicaciones a la ley... nosotros fuimos allá a presentarnos y preguntarles que era lo querían que incluyéramos, primero ellos se colocaron de acuerdo y dijeron que querían la inclusión del conocimiento, la lengua, la historia y la cosmovisión.... la asignatura de Mapudungun se estableció a raíz de la</p>

transversabilidad de las tres cosas nombradas anteriormente, es ahí la obligatoriedad de la enseñanza del Mapudungun y por eso ahora se hace así, pero antes no, y ahora se enseña como cosmovisión, como beyentün y como espiritualidad Mapuche.

2.- Actualmente tiene como fortaleza que está en forma permanente, la debilidad tiene que ver con el trabajo en el aula.... los problemas que yo veo son en el aula en sí, porque no hay profesor de Mapudungun, por eso se buscó esta dupla, porque el conocimiento Mapuche no se aprende en la universidad, se aprende a través de la vida entonces hay que usar la figura del educador tradicional entonces algunos profesores mentores se llevan muy bien con su dupla que en este caso sería el educador tradicional, pero en otros casos no pega... nosotros también como Pueblo Mapuche tenemos propias metodologías, los niños aprendían escuchando, se les enseñaba a escuchar, cosa que ahora por ejemplo se le enseña primero a hablar, por eso lo niños de esta generación no escuchamos tendemos a llegar y hablar, nos cuesta tener esa capacidad de recibir la información, procesarla y después entregarla y eso se contrapone con este otro tipo de enseñanza o por ejemplo se aprende observando y eso metodológicamente si tú vas a enseñar el conocimiento Mapuche

	<p>eso no se aprende en el aula, se aprende en terreno, entonces hay una cuestión metodológica que no junta ni pega.</p> <p>3.- Yo creo que vamos súper lento, tiene que ver con esto con el enfoque metodológico que se tiene, el profesor le echa la culpa a los niños, que son muy desordenados, que hay mucha burocracia, pero yo creo que no es eso, tiene que ver con la voluntad de sacar a los niños.</p>
<p>Análisis documental</p> <p>PEI</p>	<p>En los principios educativos que sustentan la educación intercultural en el establecimiento se declara que el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) posibilitará la adecuación de los contenidos curriculares y asegurar los recursos que posibilitaran la realización de las actividades, permitiendo a los niños y niñas escolares contar con experiencias educativas pertinentes que considere nuevas cosmovisiones y conocimiento necesarios para su formación integral, contribuyendo hacia una mayor identificación con su comunidad educativa y entorno cultural.</p> <p>(PEI, 2018, p.16)</p>
<p>Análisis documental</p> <p>MATRIZ</p>	<p>En relación al desarrollo del PEIB, para cumplir los objetivos en el colegio Eloisa González se ha implementado en la matriz curricular el contenido mapuche wirintükün (escritura mapuche): el cual establece la transversalidad en la entrega del mapuche kimün</p>

	<p>(saber mapuche) desde el contexto mapuche lafkenche a través de cuatro asignaturas:</p> <p style="text-align: center;">Kewün: Lengua, Tükulpan-dügun: Historia</p> <p>Mapuche Kimün: Cosmovisión, Beyentün: Sistema de creencia, mandatos y normas tradicionales del territorio.</p> <p>Estas asignaturas se imparten dentro del colegio y se clasifican en contenidos culturales semestrales -1° semestre y 2° semestre-. (p.1-2)</p>
<p>Teoría por análisis subcategorial</p>	<p>Primeramente, la educación intercultural, de acuerdo a Arroyo (2013):</p> <p style="padding-left: 40px;">Pretende, por encima de todo, ser una educación de calidad para todos y, en consecuencia, más eficaz en el sentido de cumplir lo que prescriben las leyes y más justa en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condicionen una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales. (p.146)</p> <p>Del mismo modo, la educación intercultural en el establecimiento se promueve a través del PEIB, quien desde el año 2001 al año 2009, “recibió financiamiento del Banco Interamericano del Desarrollo (BID), lo que permitió el aumento del presupuesto para el trabajo del PEIB y, por ende, el incremento de cobertura mediante el programa Orígenes” (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010, p.34).</p>

	<p>El objetivo general del Programa de Educación Intercultural Bilingüe es el siguiente: “contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística” (Ministerio de Educación, 2005, p.3).</p> <p>En la última etapa del PEIB, comenzado en el año 2014 hasta la actualidad, ha estado centrado en cuatro componentes: “Gestión Intercultural para la Mejora Educativa; Revitalización y Desarrollo Cultural y Lingüístico; Implementación Curricular de Culturas, lenguas Originarias y Sistema para la Inclusión de Educadores(as) Interculturales” (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010, p.35).</p>
<p>Interpretación por análisis subcategorial</p>	<p>Mediante la transcripción de las entrevistas se pudo verificar que ambas educadoras tradicionales señalan que el PEIB viene a revitalizar la lengua mapuche. No obstante, en ningún momento fundamentan el rescate de los conocimientos y cosmovisión que debe ser traspasada a los estudiantes.</p> <p>En relación a las fortalezas, una de ellas indica que el PEIB genera conciencia de la naturaleza y de su entorno. Se puede analizar que esta instancia se da producto a que la educadora se desempeña en el nivel inicial, lo contrario sucede con la otra ET, que hace referencia a su experiencia personal dentro del contexto educativo.</p>

En cuanto a las debilidades, ambas ET expusieron el poco compromiso por parte de los demás docentes, indicando que no se involucran lo suficiente.

Finalmente, explicaron que los logros de los objetivos del programa se lograrán siempre cuando exista una educación dinámica y un compromiso de la comunidad educativa.

Por otro lado, los educadores mentores, demostraron dominio en el conocimiento y gran trayectoria que ha tenido el PEIB desde sus inicios, fundamentando de una manera extensa las temáticas relacionadas con el programa y recordando lo que Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2010) indican en relación a los comienzos del PEIB.

Cabe destacar que reconocen entre las fortalezas del PEIB el proceso reivindicativo que se ha generado en la zona. Son críticos en indicar las debilidades del programa, afirmando que los recursos humanos son pocos y los profesionales existentes en el área requieren de capacitaciones. Destacan las metodologías que se utilizan en la práctica educativa, pero señalan que estas se convierten en debilidades al momento de ser llevadas a cabo en el aula, ya que al ser un espacio cerrado se pierde el enfoque naturalista característico de la cultura mapuche.

	Finalmente, al hablar de los objetivos que se plantean dentro del programa, expresan que estos son cumplidos lentamente y que aún falta mucho por avanzar, producto al enfoque metodológico que ejerce la cultura dominante sobre los estudiantes y docentes.
Categoría subcategoría	Respuestas
Categoría N°2 Percepción de las acciones educativas interculturales Subcategoría B Sector lengua indígena	Preguntas dirigidas a la subcategoría B 1.- ¿Cuál es la importancia que usted le otorga a que los estudiantes aprendan su lengua originaria? 2.- Según su percepción ¿Cuál es el aporte del Educador Tradicional al participar en el contexto educativo?
Respuestas textuales de la ET1	1.- La importancia es que primero empezar por nuestra tierra, por la naturaleza, porque sin la naturaleza, sin tierra, sin naturaleza nosotros los Mapuches no seríamos Mapuche, porque <i>Mapu</i> significa tierra y de ahí salen todos los conocimientos, los <i>nepen</i> (<i>fuerza</i>), el <i>lafken</i> (<i>mar</i>), la <i>guawida</i> , todo tiene un concepto, todas esas cosas nos dejan una enseñanza, el río, los lagos y además el

	<p>mar <i>el lafken</i> nos da alimento, entonces es un conjunto de cosas que ahí dentro de eso se le enseña el lenguaje, la matemática y que a través de las plantas hacen la medicina, es un conjunto de enseñanza, un aprendizaje completo, si nosotros valoramos todo y vamos paso a paso enseñándole al niño va a aprender a cuidar muy bien el día de mañana la naturaleza, pero también eso depende de los padres porque hoy en día los padres son muy diferentes a lo que eran antiguamente.</p> <p>2.-...El educador tradicional es quien tiene el conocimiento ancestral y si no lo tiene si es un joven este se trasmite de generación en generación.</p>
<p>Respuestas textuales de la ET2</p>	<p>1.- La lengua lo que yo le otorgo es que no se muera, que siga creciendo cada día más, que se fortalezca y así no se acabe, porque es importante para cultura Mapuche y que los estudiantes vayan sabiendo la sabiduría que se aprende porque este es territorio.</p> <p>2.- No sé, igual es importante eso que usted dice, a mí me gusta participar en lo educativo, uno así le enseña a los niños como deben comportarse, para que ellos puedan entender que estamos en el mundo Mapuche, en la importancia que tiene, uno les enseña</p>

	<p>a los niños a respetar a los demás a escuchar a los demás, el respeto en la cultura mapuche.</p>
<p>Respuestas textuales del EM1</p>	<p>1.- La importancia que le otorgo es que una lengua de nosotros, no es una lengua traída de otro espacio, es una lengua del territorio, es una lengua que se viene generando a través de un proceso generacional, un proceso del mundo Mapuche del <i>wallmapu</i>, es una lengua nuestra, propia, que no es intervenida ni traída de otros lugares.</p> <p>2.- Para mi es bueno, pero falta también generar más matices, más lineamientos de acuerdo a como deben entregar la educación de parte de ellos, cuales son las expectativas que tiene ellos como educador tradicional en el establecimiento, porque uno a veces genera recursos, lo otro es como tú entregas tus conocimientos, con que cariño estas entregando tus conocimientos y a quienes le estoy entregando mis conocimientos, yo creo que tienen que hacerse como una pregunta, un autoanálisis los educadores tradicionales en como lo estoy haciendo.</p>
<p>Respuestas textuales de la EM2</p>	<p>1.- Yo creo que es importante en dos aspectos, la primera desde las neurociencias porque se les desarrolla más el cerebro, son más inteligentes y desde lo social totalmente contextualizados.</p>

	<p>2.- Es que yo creo que es la esencia del conocimiento, es la vértebra de todo porque le educador tradicional no es lo mismo que enseñe la lengua y el conocimiento Mapuche un joven que sea hablante del mapudungun pero que no tenga esa experiencia de vida, porque los educadores tradicionales llegan a una etapa del conocimiento que es ya mucho más general, que en realidad es la sabiduría que tienen, en realidad ya no es el conocimiento que enseñan si no que te enseñan a reflexionar...</p> <p>La <i>Lamien</i> Sonia es muy lúdica, pero lo que pasa es que ella esta cruzada, porque estudió asistente de párvulos entonces ella combina las estrategias, pero el <i>Lamien</i> que venía de cero, en bruto, él adapto las estrategias propias que se tienen para enseñar a los niños Mapuches esa es la gran diferencia y las adapto para enseñar en el aula, entonces yo de el saque varias observaciones.</p>
<p>Análisis documental</p> <p>PME y PEI</p>	<p>En el plan de mejoramiento educativo se indica que para impartir el PEIB se contratan educadores tradicionales con el fin de apoyar las clases de Lengua Indígena, los talleres de cultura mapuche, además del proyecto intercultural de nivel parvulario y nivel básico.</p> <p>(PME, 2018, p.10)</p> <p>Por otra parte en los objetivos estratégicos relacionados con el área de gestión pedagógica a lograr en 4 años, se señala que al</p>

	<p>incorporar al currículum el SLI se logra fortalecer la identidad cultural de todos los estudiantes, debido a que al incorporar en todas las asignaturas, niveles, valores y saberes de la cultura local se pueden formar agentes culturales activos. (PEI, 2018, p.22)</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Ley Indígena N°19.253 (1993), reconoce en su artículo N° 28 la importancia de conservar y revitalizar las lenguas originarias. Consecuentemente, la Ley General de Educación N° 20.370/2009 establece entre los principios orientadores del sistema educativo, la interculturalidad. De acuerdo con esta última:</p> <p>“El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (artículo 3).</p> <p>Luego, con la implementación del decreto N° 280/2009 en la actualidad, a partir del año 2014 los establecimientos educacionales con una concentración de estudiantes con ascendencia indígena igual o superior al 20% deben implementar el Sector de Lengua Indígena (SLI) como parte de su oferta curricular.</p> <p>A su vez, dentro de los tres ejes del PEIB se encuentra el fortalecimiento de la lengua indígena. Para esto, García (2011) afirma que se requiere que las escuelas a través de su Proyecto</p>

	<p>Educativo Institucional realicen una propuesta curricular que contemple posibilidades de conocimientos, representaciones y símbolos que trasmitan la lengua indígena que los representa. Desde lo pedagógico esto permitirá valorizar la lengua y fortalecer la identidad de los educando. Ahora, en el caso de los estudiantes no indígenas se intenta fomentar la valoración, comprensión y reconocimiento de la cultura de los pueblos indígenas.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>Se puede deducir que en las respuestas dadas, las ET aluden a que el sector de lengua indígena es lo más relevante que presenta el establecimiento en torno al PEIB, ya que a través de éste las ET pueden transmitir la sabiduría, cosmovisión, naturaleza y costumbres del pueblo mapuche, a la vez, demuestran preocupación y perseverancia en preservar la lengua, con la finalidad de que esta no desaparezca de la zona. Lo cual se alinea con uno de los ejes del PEIB, definido como el fortalecimiento de la lengua indígena mencionado por García (2010). Ante esto, se logra el cumplimiento del artículo N° 3 determinado en la Ley N° 20.370/2009.</p> <p>Del mismo modo, los educadores mentores también coinciden con las respuestas brindadas por las educadoras tradicionales, agregando que al transmitir la lengua mapuche se está contextualizando la zona, debido a que es una lengua originaria y</p>

	<p>propia del sector, por tanto es un acto muy significativo que fortalece la identidad de los estudiantes y otros agentes participes en el proceso. Además, se aprecia que ambos EM, les otorgan un valor agregado al aprendizaje de la lengua indígena, como el fortalecimiento de las habilidades blandas en los niños y niñas del establecimiento Eloísa González.</p>
<p>Categoría</p> <p>Subcategoría</p>	<p>Respuestas</p>
<p>Categoría N°2</p> <p>Percepción de las acciones educativas interculturales</p> <p>Subcategoría C</p> <p>Preparación de la enseñanza intercultural</p>	<p>Preguntas dirigidas a la subcategoría C</p> <p>1.- ¿Cómo se incorporan los aprendizajes interculturales al currículum nacional?</p> <p>2.- ¿Quiénes participan en la planificación de las actividades de aprendizaje?</p> <p>3.- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas para favorecer el aprendizaje intercultural?</p>
<p>Respuestas textuales de la ET1</p>	<p>1.- ...En kínder y en pre-kínder no hay textos uno le enseña en base a los conceptos, es más vocabulario, es más oral, cuando pasan a primero ya es otra cosa, hay que planificar y ordenar nuestros</p>

	<p>conocimientos... entonces de acuerdo a eso yo no me baso en los libros solamente... ahora a nosotros de 1°ro a 8°vo nos llegan bases curriculares que el gobierno hace, de la forma como ellos lo ven, la gente de arriba dice: esto tiene que enseñarse en el pueblo Mapuche a nivel nacional, en cambio no, porque cada uno de nosotros, nuestras comunidades tienen diferentes vivencias, hay diferencias en su entorno.</p> <p>2.- Hoy en día hay profesores mentores y los educadores tradicionales, el profesor mentor es el encargado de hacer las planificaciones. Se trabaja en dupla... En pre-kínder y kínder se planifica de otra forma, como uno lo ve, lo más principal porque el niño chico esta recién aprendiendo a hablar entonces uno enseña lo básico oralmente, ya sea jugando, cantando.</p> <p>3.- Yo uso el juego, el canto, el baile en cursos pequeños y así debería ser hasta 3°ro básico, jugando, cantando porque todavía ellos tienen el concepto de niños, después en cursos más grandes se enfoca a la escritura y lectura, pero igual se deberían usar juegos para que fuera más entretenido y dinámico.</p>
<p>Respuestas textuales de la ET2</p>	<p>1.- Enseñándole a los niños los dos idiomas, así se van incorporando, enseñándole los dos idiomas.</p> <p>2.- Con el profesor Jorge, somos dupla y hay vamos planificando todo lo que tenemos que hacer, vamos incorporando ideas y así</p>

	<p>vamos haciendo la planificación y en lo que tenemos que hacer nos ponemos de acuerdo.</p> <p>3.- Mi estrategia es que lo que primero que hago es un dibujo, les explico por intermedio de un dibujo por ejemplo, las partes de un cuerpo, por ejemplo la cara, los ojos y todo eso en <i>mapudungun</i>, eso es lo que yo le incorporo a través de un dibujo, una imagen.</p>
<p>Respuestas textuales del EM1</p>	<p>1.- En ciencias e historia se está trabajando, pero se ha generado también una matriz, así como transversal, se está trabajando solamente con el primer ciclo y ahí se van generado más a medida que avancen los planes y programas, pero se va dando de acuerdo a los órdenes que te van pidiendo en este caso el currículum.</p> <p>2.- Principalmente son los docentes, profesores de aula, los coordinadores, UTP, dirección o el encargado de convivencia para poder generar otra forma de enseñanza, también tienen que participar los educadores tradicionales, pero de repente por tiempo, por espacio no se realiza, porque pienso que faltan más expectativas de parte de los educadores para poder generar otras formas de enseñanza.</p> <p>3.- Tiene que ver más que nada en el entregar, en hacer <i>epew</i> en los estudiantes, hacer otras formas didácticas en el canto y en el</p>

	<p>baile, también una forma más constructivista de acuerdo a los valores y las pautas de crianza que tiene nuestro mundo Mapuche.</p>
<p>Respuestas textuales de la EM2</p>	<p>1.- Los contenidos en este caso lo que tenemos nosotras es una matriz curricular básica que obedece a dos lógicas una a los aprendizajes esperados que están en las bases curriculares y por otra parte lo mínimo que se tiene que aprender y se enseña en esa etapa de la vida a los niños como contenido en la educación Mapuche <i>kimun tu gul</i> que le llamamos nosotras.</p> <p>2.- Ahí participa la educadora en el aula y la educadora tradicional, es una co- docencia lo que se hace, porque cuando yo trabajo con ella, decimos vamos a tomar este, que podemos hacer por ejemplo, yo preparo los materiales y ella da la clase otras veces yo hago el inicio, como nos conocemos ya no nos complicamos en eso, hay momentos en que uno sabe que tiene que intervenir y en otros que no y ella también se adapta bastante a mí, yo soy demasiado estructurada.</p> <p>3.- Está complicado eso, porque todo queda en tratamos nomas, tratamos por ejemplo de hacer actividades de canto, conversaciones, las plantas, pero hay solo un poco de salidas a terreno, pero igual es poco estamos bien limitadas, el tema del tiempo no nos ayuda mucho por ejemplo, este año teníamos tantas salidas a terrenos planificadas y cada que vamos a ir está lloviendo,</p>

	<p>no hemos podido cumplir con la expectativas que teníamos y los niños también quedan así, como en este último tiempo el cambio climático nos ha afectado. Al final se saca más de lo mismo, una conversación del tema y el dibujo o la conversación a través del Epeu y una maqueta o conversación y un dibujo con tempera a lo más un poco de greda, igual va variando, pero no es algo innovador para los niños, si lo único novedoso es el tema de salir con los niños a terreno.</p>
<p>Análisis documental</p> <p>MATRIZ</p>	<p>En relación a la preparación de la enseñanza y aprendizaje, a través de la matriz curricular lengua indígena 2018-2019 se pretende obtener metas reales en aprendizaje del mapudungun en la escuela y como departamento de EIB ser medibles en categorías y ejes temáticos en contenidos culturales mapuche lafkenche en: lengua, historia, cosmovisión y beyentún.</p> <p>Esta clasificación del contenido en ejes de aprendizajes se comienza desde 1ºbásico hasta 6º básico.</p> <p>En primer lugar, se inicia con el contenido cultural y la oralidad primaria, enseñando normas básicas de presentación y saludo mapuche en grupos formales, entre compañeros-profesor hacia los estudiantes y finalmente entre profesor y estudiantes. De esta manera, en cada nivel se va implementando mayor complejidad, agregando objetivos de mayor alcance, junto con la cantidad</p>

	<p>mínima de palabras que debe dominar el estudiante al finalizar el año escolar.(p.3)</p>
<p>Teoría por análisis subcategorial</p>	<p>UNICEF (2013) indica que los materiales que se facilitan en los establecimientos para apoyar la implementación del SLI y así estos puedan preparar la enseñanza son:</p> <p>Programas de estudio: Los niveles 1°, 2°, 3° y 4° de enseñanza básica cuentan con documentos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación para la implementación de las lenguas Mapudungun, Aymara, Quechua y Rapa nui.</p> <p>Guías pedagógicas: Buscan apoyar la implementación de los programas de estudio, presentando orientaciones pedagógicas específicas para cada nivel curricular (1° a 3° básico). Estas apuntan directamente a enriquecer las experiencias didácticas dentro del aula.</p> <p>Textos de estudio para los estudiantes: Este material es un apoyo a la labor desarrollada por el educador(a) tradicional o del profesional de la educación, en la medida que ofrece actividades de aprendizaje para el estudiante, con el fin de fortalecer la comprensión y el uso de las lenguas indígenas en el espacio escolar. (p.6)</p>

	<p>Haciendo referencia a la co-docencia que ambos educadores mentores mencionaban se rescatan los siguientes postulados:</p> <p>La dupla pedagógica, independiente de quien sea el responsable de implementar el SLI en su establecimiento, es importante considerar que su integración requiere una mixtura de conocimientos pedagógicos y experticia en lengua y cultura indígena. Esta situación requiere, especialmente al comienzo, de un proceso continuo de acompañamiento y colaboración. (UNICEF, 2013, p.5)</p> <p>UNICEF (2013) hace referencia a que si el SLI es implementado por el educador(a) tradicional, este debe trabajar en colaboración con un docente del establecimiento y juntos conformar la dupla pedagógica. El educador(a) tradicional puede requerir apoyo en la organización curricular, la preparación de la enseñanza, la implementación de la didáctica o en el diseño de las situaciones evaluativas. Es por eso que un docente con mayor experiencia puede apoyar significativamente el desarrollo de capacidades en el educador(a) tradicional y así enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>Se infiere que al preparar la enseñanza desde el enfoque intercultural se considera el material facilitado por el Ministerio de</p>

Educación, pero en la enseñanza inicial, los objetivos a abordar se aplican de manera dinámica, oral y didáctica. Distinto es el caso de los cursos de nivel básico, ya que se utilizan los textos y el material propiciado y con una planificación previamente realizada, estructura que se realiza a través de los planes y programas establecidos, lo que se condice con lo relatado en la teoría referente a los materiales que se facilitan en los establecimientos para apoyar la implementación del SLI según la UNICEF (2013).

Con respecto a la planificación, ambas ET preparan la enseñanza en conjunto con el educador mentor, pero es el EM quien realiza la estructura de las clases y sus momentos, lo cual concuerda con los aspectos del trabajo en dupla definido por la UNICEF (2013).

Finalmente, las estrategias metodológicas más nombradas y acordes a los niveles NT1 Y NT2 son los juegos, el canto, el baile. En cambio, en 1° y 2° ciclo las estrategias se limitan a un apoyo visual que fortalece la lectura y escritura de la lengua mapudungun.

Por su parte, los educadores mentores al aludir a la preparación de la enseñanza, en relación a como se articula la cultura mapuche al currículum nacional, afirman que se elaboró una matriz curricular, la cual responde a los aprendizajes esperados de las bases curriculares y a los contenidos mapuches. En ésta se establecen objetivos por niveles, de manera que estos deben ser alcanzados

en plazos establecidos por el educador mentor y el educador tradicional, transmitidos según las estrategias metodológicas tales como el canto, el baile, salidas a terreno, conversatorios y expresiones artísticas. Sin embargo, en este sentido surge un quiebre, el cual obstaculiza la entrega de los conocimientos de manera más dinámica e innovadora, producto a las normativas internas que tiene el establecimiento, relacionadas con la autorizaciones de los estudiantes para salir fuera del contexto educativo.

Finalmente, cuando se refieren al proceso de planificación, son claros en afirmar que no cuentan con el tiempo suficiente para organizar un trabajo colaborativo con el educador tradicional, por tanto, se debilita la preparación de la enseñanza y los recursos a utilizar durante el desarrollo de las clases.

Recuadro N°10: Triangulación categoría N°3, entrevistas de las educadoras tradicionales (ET) y educadores mentores (EM)

Categorías y subcategorías	Preguntas
<p>Categoría N°3</p> <p>Prácticas que promueven la educación intercultural</p> <p>Subcategoría A</p> <p>Prácticas valoradas por los estudiantes</p>	<p>Preguntas dirigidas a la subcategoría A</p> <p>1.- De las prácticas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los estudiantes y por qué?</p> <p>2.- ¿Qué ha generado en los estudiantes el ser parte de un Establecimiento que promueve una educación intercultural?</p>
<p>Respuestas textuales de la ET1</p>	<p>1.- Las más valoradas acá son los cantos y los juegos en el nivel pre básico, pero en el nivel más alto yo veo que son los juegos y los cantos, porque son más entretenidos y dinámicos. También el salir a explorar.</p> <p>2.- Que los niños adquieren otros conocimientos y así en su mente son capaces de formar y aprender otra lengua como el inglés o el francés, porque la lengua se le hace más fácil. Les fortalece su identidad</p>

<p>Respuestas textuales de la ET2</p>	<p>1.- Las actividades ceremoniales que se hacen en el colegio, cuando me toca a mí hacer la rogativa ellos lo hacen todo, todos los hacen conmigo y los niños lo valoran.</p> <p>2.- Que los niños también le toman una importancia, ellos me dicen “nosotros no sabíamos esas cosas tan importantes que son parte de nosotros”.</p>
<p>Respuestas textuales del EM1</p>	<p>1.- La parte intercultural tiene que ver con la convivencia social, como cuando se hace la actividad del <i>we tripantu</i>, cuando se hacen los programas de inicio de marzo y en diciembre y esos son donde los estudiantes participan más activamente, son los que tienen más frutos, son más significativas para ellos, porque no es lo mismo entregar un motivo cultural en el aula que hacerlo donde debe corresponder, debe ser en un contexto real.</p> <p>2.- Se ha generado potenciar la lengua, yo creo que hay una base, poco, pero se ha podido lograr en el estudiante, que ya salude en <i>mapudungun</i> ya es un avance, no tienen todavía obviamente para producir una conversación, pero ya en que tú lo saludes y no se avergüencen, se ha generado y se avanzado de aquí a los cuatro años que he estado, yo me acuerdo que desconocían el <i>mari mari</i> en el pasillo, me entiendes, ahora por lo menos ya están generando esos espacios.</p>

<p>Respuestas textuales de la EM2</p>	<p>1.- Las salidas a terrenos son en un 100% buenas y la otra que a mí me da dado resultado que lo estoy haciendo ahora en esta generación, que tiene ver con la práctica de unos juegos ancestrales se llama el Mapuche <i>Un can tun</i>, es una disciplina tan bonita en donde todos los niños trabajan coordinados, se llama <i>collella leulin...</i> la ceremonia que se realizan en el mar con los estudiantes, es un ceremonia que se realiza en el día de la educación parvularia eso se instauró todos los años, pero la sensación que queda es muy bonita para los niños.</p> <p>2.- Yo lo que he visto, hablo por mis generaciones salen muchos más completos, tienen un desarrollo más integral, porque lo que he visto es que los niños participan más en la orquesta infantil Lafkenche, están por aquí por allá, siempre muy activos, en mi generación yo me acuerdo que era vergonzoso ser Mapuche, era el indio o la india, estos no, son súper más seguros, pero aun yo creo que estamos en un 50% falta mucho todavía.</p>
<p>Teoría por análisis subcategorial</p>	<p>UNESCO (2014) menciona que la identidad es el proceso a través del cual “cada persona se construye en la cultura o las culturas de las que hace parte, cómo se identifica en ellas o hacia ellas, cómo las significa, optando por elementos determinados y cargándolos de emotividad y sentido” (p.20).</p>

Por su parte, Besalú (2014) enumera seis aspectos que debiesen darse en el sistema educativo para poder considerar que brinda una educación intercultural y uno de ellos declara que la educación intercultural es “un proyecto de éxito escolar, personal y social” (p.45). Al respecto, el autor plantea que uno de los logros centrales de una educación de este tipo es fomentar una autoestima positiva entre sus alumnos, y que esta autovaloración se construya en relación y contacto con otros y las prácticas educativas que se lleven a cabo.

Las acciones educativas interculturales son todas las actividades que realiza el establecimiento para poder conservar y promover una cultura en específica. El implementar acciones educativas interculturales dentro de un contexto educativo logrará promover que todos los miembros de la comunidad puedan fortalecer su identidad cultural, ya que se espera incorporar en todas las asignaturas y niveles, valores y saberes de la cultura local. Éstas apoyarán el desarrollo integral de cada persona. (Castro, 2010, p.30)

A su vez Castro (2010) indica que aquellos que son parte de este contexto, podrán adquirir una comprensión de sí mismos, abandonando la idea de que el mundo o su posición en él son realidades fijas, determinadas o inmutables.

<p>Interpretación por análisis subcategorial</p>	<p>Las respuestas dadas por las ET concuerdan en las ideas de que las prácticas más valoradas por los estudiantes son aquellas que tienen relación con juegos, cantos, rutas pedagógicas y las ceremonias que se realizan en el contexto educativo, generando una apropiación de la cultura indígena que caracteriza a la comuna de Tirúa. En este sentido, sucede lo que indica Castro (2010) referente al impacto que causa una educación intercultural en la identidad de cada educando.</p> <p>Lo que también rescatan los EM es que la lengua mapuche es una asignatura valorada por los estudiantes, debido a que no solo se transmite el contenido, sino que se traspa la cosmovisión de la cultura, la cual logra un desarrollo integral y seguridad en los estudiantes que participan en este contexto, fortaleciéndose la identidad en los niños y niñas, facilitando la participación en las celebraciones y rutas pedagógicas vinculadas a la cultura. Sin dudas estas tienen sentido y son muy valoradas por cada uno de ellos.</p> <p>Las prácticas más valoradas por los estudiantes son: Celebración We tripantu, rutas pedagógicas en entornos naturales y el palín.</p>
---	---

Categoría subcategoría	Respuestas
Categoría N°3 Prácticas que promueven la educación intercultural Subcategoría B Prácticas valoradas por la familia	Preguntas dirigidas a la subcategoría B 1.- Desde el enfoque intercultural ¿Cómo se trabaja con la familia y de qué forma ellas participan? 2.- De las prácticas educativas interculturales impartidas en el establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por la familia y por qué?
Respuestas textuales de la ET1	1.-...La verdad de las cosas es que algunas familias lo toman a bien y otras que no, no les gusta porque les dicen: pero para que te va a servir si tu después te iras a otro lado, de que te sirve hablar esa lengua... en realidad, los padres como que no están comprometidos, no se ven comprometidos. Uno tiene formas de convencerlos pero ellos dicen que no les va a servir a los hijos más adelante y uno ahí le dice que no, que le va a servir porque se les hará más fácil hablar otros idiomas. 2.- La celebración del <i>we tripantu</i> , porque ahí aparecen todos, es un momento para compartir y para conocerse más. Porque en esa

	<p>ocasión se traen todos los alimentos y se comparte, hay un compromiso y una preparación de por medio.</p>
<p>Respuestas textuales de la ET2</p>	<p>1.- Los apoderados por ejemplo, si nosotros hacemos una conversación, un dialogo por ejemplo, ellos representan un personaje, puede ser un tío y un sobrino que conversan el <i>mapudungun</i> y ellos se disfrazan y hablan puro mapudungun y hay los papas se consiguen una manta, un sombrero, todo, una chaleco de lana para que participen, entonces los papas se involucran también en eso, porque uno les hace un dialogo, los cuando vienen a ver esa experiencia también les gusta y ellos pueden pasar a ver sus niños y se van felices.</p> <p>2.- Lo más valorado son los diálogos, ellos me dicen que para otra vuelta hay que hacer más, para que ellos aprendan a conversar y hay todo se conversa en <i>mapudungun</i>.</p>
<p>Respuestas textuales del EM1</p>	<p>1.- La familia se trabaja con estos programas de socialización, de parte del <i>we tripantu</i> y otros programas que hacemos y también se hace partícipe de las actividades, del aula, entregar conceptualizaciones y entregar audios de cómo se debe trabajar lo que de la lengua.</p> <p>2.- Las nuevas formas de enseñar por ejemplo, el epew, el piyam, el que los estudiantes se vistan o que demuestran de repente</p>

	<p>prácticas de dramatización de algunos animales o dramatización de pájaros a ellos les gusta mucho.</p>
<p>Respuestas textuales de la EM2</p>	<p>1.- Si en eso nos falta, yo creo que hemos avanzado poco estaríamos recién en un 40%, falta involucran más a la familia, porque se tiene pensando que la familia es la que tiene que venir a la escuela solamente, eso se ve como un aporte y no se ve como un aporte en que nosotros salgamos a la comunidad... en lo único que hemos calzado bien son en las celebraciones del <i>wetripantu</i> que ha sido más masivo y estas salidas pedagógicas complican, pero igual lo han hecho y ha resultado muy bien, pero a nosotras en parvularia no nos cuesta tanto, de hecho lo conversábamos con los profes el otro día y nos dábamos cuenta que los niños del segundo ciclo están en otra etapa, en donde el tema Mapuche, tienen un conflicto de identidad, donde las salidas a terreno tienen otra complejidad.</p> <p>2.- En el nivel de educación parvularia tiene que ver con el rescate de relatos locales, eso les gusta por lo general la gente hace llegar su relato solito... las salidas a terreno también, visitas a museos, salir a comunidades eso también les gusta mucho...la familia valora el tema intercultural yo creo que un 50%, el resto no le encuentra un significado y dicen para que tanto si ellos les sirve más el inglés y típico todo eso, entonces, claro no le ven el sentido</p>

	<p>que tiene o tal vez nosotros como escuela no hemos sido tan claros en tipificar los propósitos que tenemos como escuela.</p>
<p>Análisis Documental PEI</p>	<p>En el Proyecto Educativo Institucional se hace mención al perfil del apoderado en la participación y función en torno a la educación intercultural, indicando que debe ser.</p> <p>Respetuoso de la diversidad y diferencias individuales presentes en el establecimiento.</p> <p>Participativo y responsable en el cumplimiento de las acciones planificadas por el establecimiento como: reuniones del centro padres y apoderados, reuniones de sub- centro y otros. (PEI, 2018, p.30)</p>
<p>Teoría por análisis subcategorial</p>	<p>García (2015) indica que:</p> <p>El We Tripantu sería el año nuevo que tienen ustedes en enero. Wiño-tripa-Antü: el Sol que vuelve a salir. Para el pueblo mapuche es una ceremonia espiritual. Es una celebración familiar, en la que participan los adultos, los niños y toda la diversidad de los seres vivos, porque el Sol es el Padre que aporta, a través de su energía opuesta y complementaria a la Tierra (que es femenina, opuesta y complementaria a la energía del Sol), para que se produzcan</p>

	<p>alimentos para todos los seres vivos, no sólo a los humanos.</p> <p>Es una fiesta de agradecimiento por la vida que se renueva.</p> <p>Conversamos con el Sol, porque el Sol está vivo, porque estamos contentos de que vuelva y con él nosotros volvemos a crecer. Es una concepción distinta del tiempo a la que tienen ustedes, en la que lo antiguo queda atrás. Para nosotros lo antiguo se renueva siempre. (p.28)</p>
<p>Interpretación por análisis subcategorial</p>	<p>Entre las entrevistadas surgen opiniones distintas referentes a la participación de la familia, la ET que desempeña sus actividades en los cursos de enseñanza inicial indica que son pocos los apoderados que participan en el contexto educativo, existe muy poco compromiso por parte de ellos y rechazan la incorporación de la asignatura del mapudungun, aludiendo a que este sector obstaculiza en un alto impacto a las futuras competencias de sus hijos e hijas.</p> <p>Por otro lado, la ET que desempeña sus labores pedagógicas en cursos de nivel básico, es clara en mencionar que ellos si participan en el proceso de enseñanza. Esto se refleja con la responsabilidad que ellos demuestran al momento de cumplir con los materiales, las tareas enviadas al hogar y cualquier otra solicitud.</p>

	<p>Por último, ambas ET concuerdan que las prácticas más valoradas por la familia son aquellas que tienen relación con ceremonias de la cultura mapuche, como por ejemplo el wetripantu.</p> <p>A su vez, los EM aluden claramente que alrededor del 50% de la familia se encuentra conforme con la incorporación de la educación intercultural mapuche al contexto educativo, por tanto los apoderados apoyan ciertas experiencias de aprendizaje que se realizan en el proceso de enseñanza, tales como: relatos locales, dramatizaciones, salidas a terrenos y la conocida ceremonia del wetripantu, explicada con anterioridad mediante la conceptualización de García (2015) sobre la importancia de dicha ceremonia, la cual concentra una gran cantidad de asistencia de familias y apoderados.</p>
<p>Categoría</p> <p>Subcategoría</p>	<p>Respuestas</p>
<p>Categoría N°3</p> <p>Prácticas que promueven la educación intercultural</p>	<p>Preguntas dirigidas a la subcategoría C</p> <p>1.- Desde su percepción ¿Qué ventajas y desventajas tienen los docentes al pertenecer a un establecimiento que imparte una educación intercultural?</p>

<p>Subcategoría C</p> <p>Prácticas valoradas por los docentes</p>	<p>2.- De las prácticas educativas interculturales impartidas en el establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los docentes y por qué?</p>
<p>Respuestas textuales de la ET1</p>	<p>1.- La ventaja para mi sería poder enseñar nuestra lengua y que sea reconocida y una desventaja es la poca valoración por los docentes.</p> <p>2.- Cuando hay prácticas del palín, principalmente cuando se trata de juegos y cantos, también los <i>trafkintus</i> (intercambio de semillas) Pero en general a nivel pedagógico no le toman el peso porque uno ve por ejemplo ¿Qué clase les toca? Y uno ve la pura cara nomas.</p>
<p>Respuestas textuales de la ET2</p>	<p>1.- las ventajas, no, no tiene ventajas porque yo creo que tiene más desventajas que ventajas, nosotros solo somos tres profesores que estamos y somos los únicos que sabemos hablar <i>mapudungun</i> en este colegio y nadie más.</p> <p>2.- Yo creo que lo más valoran los docente es cuando se hace el <i>we tripantu</i> o la rogativa en la mañana, siempre en eso participan los docentes y les gusta eso.</p>
<p>Respuestas textuales del EM1</p>	<p>1.- Desventajas creo que hay un nivel de profesorado que no está preparado para este programa todavía, hay un desconocimiento y desvalorización también de la educación actual de parte de este programa o de la educación Mapuche, también no se asume o no se quiere avanzar en concreto con nuestro contexto, hay</p>

	<p>desconocimiento histórico... puede ser una ventaja que está generando recursos.</p> <p>2.- Nosotros hemos hecho acá un <i>trafkintu</i>, un proceso de intercambio de semillas no transgénicas... también son conversatorios o de repente la práctica de la lengua en nivel básico, para que ellos tengan ese aprendizaje o puedan tener más conocimiento de cómo yo puedo exponer más fonéticamente a nuestros estudiantes.</p>
<p>Respuestas textuales de la EM2</p>	<p>1.- Las ventajas tienen que ver que como persona uno evoluciona, se abre al respeto... las desventajas cuando uno trabaja en el tema de EIB, uno tiene que estar continuamente especializándose y salir a terreno ver otras realidades, porque eso a nosotros nos mata, porque igual nos encapsulamos y no hay recursos, no hay tiempo, bueno pero hay es culpa de nosotros.</p> <p>2.- Calzamos todos en la valoración del medio ambiente ese tema nos une, el tema de la recopilación de la historia local también nos une, no nos divide, las prácticas que tienen que ver como el <i>trafkin</i>, quedaron fascinados, eso tiene que ver con el intercambio de bienes.</p>
<p>Teoría por análisis subcategorial</p>	<p>El Trafkintu, hace referencia a un rito propio de la cultura mapuche, el cual acontecía al momento que cada</p>

comunidad presentaba bienes a intercambiar. La situación previa a este encuentro se daba cuando la comunidad que lo pedía, mandaba a su werken (mensajero) a invitar a la comunidad con la cual se realizaría el intercambio. Esta forma de permuta permitía ponerse de acuerdo en las especies a intercambiar lo que consolidaba la economía comunitaria pudiendo complementar sus recursos con los de otras comunidades locales. (Díaz, 2013,p.1)

Con respecto a las respuestas de los educadores mentores:

La formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, esta debe dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas. El profesorado de la escuela de hoy contempla la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas. El reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje. (Leiva, 2012, p.192)

<p>Interpretación por análisis subcategorial</p>	<p>Ambas ET afirman que existen más desventajas que ventajas en la valoración de la educación intercultural por los docentes, ésta no es visible significativamente, ya que suelen concentrarse en alcanzar los objetivos de aprendizajes propuestos anualmente dentro del currículum. A su vez, el sector de lengua indígena se presenta como obstaculizador para fortalecer las asignaturas de alto impacto como lenguaje y matemáticas. No obstante, si valoran que en el colegio se puedan dar instancias culturales que rescaten las costumbres mapuches, como por ejemplo el trafkintu y el wetripantu.</p> <p>Finalmente, ambos EM concuerdan en que es necesario que el resto del profesorado pueda involucrarse más en el programa EIB, por ende, se puede inferir que la educación intercultural continua siendo un reto según las afirmaciones de Leiva (2012), producto a que muchos docentes presentan un desconocimiento histórico de la zona y no demuestran un mayor interés por capacitarse en esta área. A su vez, los EM hacen referencia que al incorporarse en este proceso de educación intercultural los docentes evolucionan como personas, debido a la cosmovisión que transmite la cultura mapuche.</p>
---	---

5.4 Análisis por categoría

Recuadro N°11: Análisis categoría I: Educación Intercultural

Análisis categoría I: Educación Intercultural

Esta categoría logró ser respondida a través de las siguientes subcategorías: Participación (A), contexto educativo (B) y educadoras tradicionales (C).

Una educación intercultural de partida requiere de la participación de las comunidades indígenas y éstas deben ser visible en el entorno educativo. En relación a esto, las respuestas de los entrevistados concuerdan en que las comunidades indígenas no marcan una presencia activa dentro del establecimiento, pues solo se hacen visible al momento de celebraciones importantes de la cultura mapuche.

Otro de los aspectos relevantes de la educación intercultural son las características del contexto educativo en el cual se implementa el PEIB. Ante lo mencionado, los entrevistados indican que la permanencia del programa ha logrado transformar la enseñanza tradicional a una educación pertinente y contextualizada para todos los estudiantes que son parte del pueblo mapuche y algunos de los mayores logros que ha tenido la educación intercultural brindada, ha sido el fortalecimiento de la identidad, ha tenido la capacidad de rescatar tradiciones ancestrales propias del sector junto con la cosmovisión mapuche. Sin embargo, son claros en afirmar que difícilmente se logrará revitalizar la lengua indígena debido al ambiente en el que se practica la lengua. Sostienen que todo lo que tenga relación con la

cultura mapuche debe ser transmitida en entornos naturales propicios para el educador tradicional.

Con la implementación de una educación intercultural a través del PEIB en el colegio Eloisa González es necesario contar con educadores tradicionales en el sistema educativo, pues son ellos los que propician la educación intercultural y en relación a aquellos, los coordinadores del programa coinciden en indicar que los educadores tradicionales trabajan en conjunto con los educadores mentores, personas licenciadas en educación. Pero es el ET quien se caracteriza por ser hablante del mapudungun, manejar a cabalidad el capital cultural mapuche y son ellos los elegidos por sus propias comunidades.

Finalmente en relación al perfil del ET, los coordinadores del programa tienen en claridad las cualidades y características que deben poseer los ET para impartir una educación intercultural, aunque muchas veces no se visualizan en la práctica pedagógica. No obstante, los coordinadores comprenden que esto es consecuencia del contexto en donde se lleva a cabo la clase del educador tradicional, el cual no favorece el enfoque naturalista que tanto preservan los representantes.

Recuadro N°12: Análisis categoría II: Percepción de las acciones educativas interculturales

Análisis categoría II: Percepción de las acciones educativas interculturales

Esta categoría logró ser respondida a través de las siguientes subcategorías: Programa EIB (A), sector lengua indígena (B) y preparación de la enseñanza intercultural (C).

Respecto a las percepciones del programa EIB las respuestas de las educadoras tradicionales demostraron un conocimiento superficial en relación a las sólidas respuestas de los educadores mentores. Las ET solamente se enfocan en que el programa revitalizará la lengua indígena, pero se olvidan de las otras acciones en las que ha impactado dicho programa. Contrarias son las fundamentaciones de los educadores mentores, quienes demostraron que el enfoque del PEIB no solo se limita al rescate de la lengua, sino más bien vitaliza la cultura, tradiciones, identidad y cosmovisión mapuche.

Pese a que los EM no tienen un rol protagónico en comparación con los ET, demostraron estar interiorizados en las temáticas del programa y en constante perfeccionamiento.

En cuanto a las percepciones del sector de lengua indígena, tanto los educadores tradicionales y mentores consideran que preservar la lengua emprende una labor compleja, pero de vital importancia para seguir revitalizando la cultura mapuche. Son claros en decir que contextualiza significativamente el territorio y a los estudiantes.

Por último, en las percepciones de la preparación de la enseñanza, los entrevistados demuestran claridad en las acciones que les corresponde a cada uno (sea ET o EM). En

relación a la articulación del contenido, mencionan que existe una matriz curricular, la cual clasifica los saberes semestralmente de las cuatro asignaturas implementadas, donde el educador mentor es quien se encarga de planificar y evaluar y el educador tradicional es quien enriquece la planificación seleccionando la estrategia a utilizar, ya sea través de juegos, cantos, dramatizaciones, rutas pedagógicas entre otras. A su vez, el ET tiene la gran misión de enseñar el mapudungun.

Todos los entrevistados concuerdan en que el PEIB tendría más impacto siempre y cuando las normativas escolares fueron más flexibles en relación a las autorizaciones para salir al ambiente natural y así poder conectarse verdaderamente con la kuñe mapu (madre tierra).

Recuadro N°13: Análisis categoría III: Prácticas que promueven una educación intercultural

Análisis categoría III: Prácticas que promueven una educación intercultural

Esta categoría logró ser respondida a través de las siguientes subcategorías: prácticas valoradas por los estudiantes(A), prácticas valoradas por las familias (B) prácticas valoradas por los docentes (C).

Tanto educadores tradicionales y educadores mentores concuerdan en que las prácticas que promueven una educación tradicional más valorada por los estudiantes son el sector de lengua indígena y las acciones llevadas a cabo en dicha asignatura, tales como: el juego,

el canto, apoyo visual, salidas a terrenos. Hacen referencia que estas prácticas han generado un sentido de identidad y pertenencia de aquellas raíces culturales.

Respecto a las prácticas educativas interculturales más valoradas por la familia, ellos coinciden en indicar que la mitad de la población está a favor de la implementación del PEIB. Sin embargo, en la práctica todos participan en el proceso educativo, ya sea en actos, celebraciones e instancias evaluativas. Declaran que quienes aún se resisten a este nuevo enfoque educativo, son grupos de familia que priorizan los contenidos tradicionales y personas pertenecientes a alguna religión.

Por último, acerca de las prácticas educativas interculturales más valoradas por los docentes, están de acuerdo en que es necesario que el resto de docentes que no participan y no son parte del programa se involucren más activamente en el desarrollo de éste.

Mencionan que si todos los educadores se incorporan a este proceso extenderán sus conocimientos relacionados a la cosmovisión que trasmite la cultura mapuche y podrán ser facilitadores para revitalizar el mapudungun.

Al igual que los estudiantes y familia, señalan que los docentes participan en las ceremonias o rituales propios de la cultura.

CAPÍTULO VI

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos a través de la triangulación de datos de la presente investigación, se logró analizar mediante las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los coordinadores del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), educadores mentores (EM) y educadores tradicionales (ET), junto con el análisis documental de diversos lineamientos tales como: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y la matriz curricular de lengua indígena, los hallazgos más relevantes y/o significativos extraídos en el estudio de caso realizado en el Colegio Eloísa González ubicado en la comuna de Tirúa, el cual se caracteriza por llevar a cabo diversas acciones educativas interculturales para atender la diversidad cultural presentada en su contexto.

Recordando de esta manera, el planteamiento del problema se inició con una pregunta guía y tres preguntas subsidiarias, por tanto, la pregunta guía que motivó el desarrollo del estudio fue ¿Cuáles son las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa?

A partir de esta pregunta guía se construyó el objetivo general del estudio de caso, definido en “analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el establecimiento Eloísa González F-866 de la comuna de Tirúa”.

Gracias a los resultados obtenidos y dando respuesta a la primera pregunta subsidiaria ¿Cuáles son los lineamientos de educación intercultural que dan respuesta a la diversidad cultural definidos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Establecimiento Eloísa González?; de la cual se desprende el objetivo específico fundamentado en: describir los lineamientos de educación intercultural que dan respuesta a la diversidad cultural definidos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento, se hace referencia a que existen documentos formales y normativos que favorecen la implementación de la educación intercultural a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

El objetivo general PEIB es el siguiente: “contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad Étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística” (Ministerio de Educación 2005. p.3).

Bajo este enfoque, el colegio cumple con tener los lineamientos que dan respuesta a la diversidad cultural, en vista de que reestructuran sus documentos oficiales tales como: PEI, PME y a un mismo tiempo, generan otras herramientas contextualizadas y acorde a las necesidades de los estudiantes. Los coordinadores fueron claros en indicar que las bases curriculares facilitadas por el Ministerio de Educación no especifican objetivos de aprendizajes claros y coherentes a la realidad de la zona mapuche, por tanto, fue necesario adaptar los contenidos culturales a una matriz curricular que pretende impulsar el programa EIB durante los siguientes años.

La educación intercultural se refleja con la participación de las comunidades indígenas en el contexto educativo y ante esto se puede concluir que, la escuela constantemente está generando espacios para que las comunidades mapuches participen activamente en el establecimiento. No obstante, son las comunidades las cuales se mantienen al margen de la mayoría de las acciones educativas implementadas. Ahora bien, en el caso de la celebración we tripantu las comunidades asisten masivamente.

A modo personal y considerando lo relatado anteriormente, existen otras instancias donde su presencia podría enriquecer aún más el enfoque que se está llevando a cabo en el colegio, tales como: supervisar el trabajo del educador tradicional, verificar si los objetivos de aprendizajes están siendo contextualizados según las características de la comuna, participar en los conversatorios con los docentes y/o estudiantes y estar continuamente dando ideas para promover la cosmovisión mapuche.

La presencia de los dirigentes lograría un mayor impacto sobre la población, por tanto, más familias se comprometerían con el PEIB y a nivel institucional aumentaría el ingreso de recursos e incluso se podría alcanzar la realización de las asignaturas en entornos naturalistas y propicios para el educador tradicional.

En relación al contexto educativo se infiere que indudablemente es un hecho histórico para el pueblo mapuche la incorporación de su cultura a un establecimiento. Esto reafirma que la cultura dominante desde el año 1993 comenzó a sufrir una transición en la zona, a través de la promulgación de la Ley

Indígena N°19.253/1993, la cual dio partida a los programas pilotos, se escaló a una educación más pertinente y contextualizada en la zona, por tanto, en aquel contexto surgió un nuevo enfoque educativo y social con la necesidad de rescatar aquello que se había perdido, lo cual hasta este año 2018 se ha consolidado como PEIB.

Uno de los lineamientos esenciales para que se lleve a cabo la educación intercultural es respetar lo que declara decreto supremo N°301/2017 expuesto en la investigación y ante esto, la implementación de un educador tradicional al contexto educativo incurre a una falta, producto a que los educadoras tradicionales del establecimiento no fueron seleccionadas por las propias comunidades indígenas de la zona, por tanto, no presentan el respaldo de los dirigentes. Sin embargo, ambas ET cumplen con un objetivo prioritario dentro del perfil ya que son hablantes de la lengua mapuche. Pese a esto, se visualizó que falta un cierto grado de conocimiento ancestral, habilidades blandas y competencias para transmitir la educación intercultural. En nuestra opinión, se considera que la unidad educativa debiera tomar acciones remediales en las características personales de los ET con continuos perfeccionamientos y evaluaciones presenciales de las clases.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, consideramos que las ET son agentes que han favorecido en el desarrollo de la identidad de cada uno de los estudiantes, ya que los coordinadores del PEIB les han dado un protagonismo en todas las actividades y encuentros culturales que se puedan llevar a cabo en el entorno.

Cabe mencionar que el contexto educativo refleja una gran falencia entorno a la educación intercultural. El ambiente en donde se desarrolla el proceso de enseñanza no es el propicio para el aprendizaje, producto a que se considera distante de la cosmovisión Mapuche, el cual requiere de entornos naturales, vivenciales, experimentales y concretos que definitivamente favorecerán a la ET. Es difícil transmitir lo valioso de la cultura mapuche en condiciones abstractas, más aun si los encargados de realizar la transposición didáctica al aula no tienen estudios pedagógicos. Es por esto que, las ET no presentan las competencias adecuadas para enfrentarse al aula común, cualidades reflejadas al momento de realizar las entrevistas.

Posteriormente, dando respuesta a la pregunta subsidiaria N°2 ¿Qué percepción tienen los docentes en relación a las acciones educativas interculturales del establecimiento Eloísa González? A través del segundo objetivo específico, definido en indagar la percepción que tienen los docentes en relación a las acciones educativas interculturales del establecimiento, se puede concluir que las acciones educativas implementadas por el PEIB han logrado reivindicar el territorio mapuche, contextualizando la zona a través de una educación pertinente a sus características culturales.

Se evidenció que uno de los mayores logros del programa ha sido el fortalecimiento de la identidad en los estudiantes, quienes se reconocen y se enorgullecen al ser parte del pueblo Mapuche. Demuestran compromiso, participación, interés y perseverancia en las actividades culturales y en las asignaturas implementadas. Sin embargo, en aspectos de la lengua mapuche será

imposible revitalizarla de una manera significativa, ya que no existe ningún niño/a hablante en la comuna de Tirúa. Esto es sinónimo de que tal vez las acciones remediales en torno a esta temática fueron muy tardías. Mencionaba una de las entrevistadas que desde hace años la lengua ha estado en un escenario de extinción continúa y si no se toman acciones remediales las ceremonias tradicionales difícilmente se podrán realizar, ya que inhibe a una falta utilizar el español para realizarlas.

“La pérdida de un idioma puede ser tan grave como la extinción de una planta o de un animal. Una vez de que la lengua ya no existe, los conocimientos que contienen también se pierden para la sociedad” (Lapier, 2018, p. 3).

En relación a la cita anterior, inferimos que una educación intercultural bilingüe jamás podrá ser protagonista ni cumplir su misión de revitalizar la lengua dentro de un contexto educativo en el cual se priorice lo curricular a nivel nacional, esto concuerda con uno de los sistemas de supuesto el cual indica que se estima que al conocer la percepción que tienen los docentes acerca de las acciones educativas interculturales implementadas en el Establecimiento, se podrá rescatar el impacto de este nuevo paradigma intercultural, que cada vez toma más protagonismo en la zona.

Ante lo expuesto anteriormente, surge una nueva pregunta de investigación ¿Sería una solución originar nueva escuela enfocada a una corriente educativa intercultural mapuche, en donde todas las asignaturas sean impartidas en su respectiva lengua?

Referente a la preparación de la enseñanza, el Ministerio de Educación provee planes y programas de estudio a los establecimientos adscritos al PEIB, pero se puede concluir que estos no son coherentes con la realidad del contexto Mapuche Lafkenche, debido a que homogeneizan la cultura mapuche, siendo que esta es diversa en cada región de Chile. Cada una de ellas presenta características propias según la localidad en donde se ubique, las cuales afectan al lenguaje, costumbres, ceremonias y organización.

Por tanto, es un gran desafío para aquellos colegios con educación intercultural, ya que deben articular los contenidos facilitados por el Ministerio a cada variable que se presente anualmente, tal cual como lo realiza el Colegio Eloísa González, quien cuenta con una gran ventaja de tener un coordinador con descendencia mapuche que a su vez es activo y conocedor de las necesidades de su territorio.

Para finalizar y dando respuesta a la pregunta subsidiaria N°3 ¿Cuáles son las prácticas que promueven una educación intercultural más valorada por la comunidad educativa del establecimiento? y al tercer objetivo específico, fundamentado en identificar las prácticas que promueven una educación intercultural más valoradas por la comunidad educativa del establecimiento Eloísa González, podemos indicar que los estudiantes del colegio valoran el enfoque del PEIB. Se demuestran abiertos a nuevos aprendizajes y a incorporar competencias entorno a la interculturalidad. Aquellas prácticas más mencionadas son las que involucran un cambio en la rutina diaria y conductista que posee el establecimiento,

tales como las rutas pedagógicas, los juegos, ceremonias, cantos, dramatizaciones, entre otras.

La educación intercultural es un proyecto de éxito escolar, personal y social. Al respecto, el autor plantea que uno de los logros centrales de una educación de este tipo es fomentar una autoestima positiva entre sus alumnos, y que esta autovaloración se construya en relación y contacto con otros. (Besalú, 2012, p.48)

Ante esto consideramos que las acciones implementadas están rompiendo prejuicios propios de cada estudiante, donde la autodiscriminación ha disminuido significativamente y los educando cada vez comienzan a valorarse y a empoderarse de sus raíces. Sin dudas el PEIB ha sido impulsador para el desarrollo de estas nuevas generaciones, las cuales se están formando con pertenencia cultural. Sin embargo, se desconoce cuáles serán las futuras posturas sociales de estos estudiantes ¿Afectarán de manera positiva a las contingencias nacionales que afecta al pueblo mapuche? Pues todo dependerá del traspaso de información que de cada educador tradicional y mentor.

“La educación intercultural es un proyecto comunitario, que involucra a las familias, organizaciones, instituciones y otras agencias educativas del barrio o la ciudad” (Besalú, 2012, p.48).

Apuntando a las percepciones de la familia con respecto a las prácticas educativas interculturales más valoradas, éstas demuestran estar de acuerdo con

las ceremonias tradicionales que se celebran en el establecimiento, participan en aquellas y son en estas instancias donde se concentra la mayor cantidad de familias y apoderados.

Sin embargo, surge un quiebre en aquellas prácticas interculturales llevadas a cabo dentro del aula, producto a que los padres muestran un rechazo en la incorporación de la asignatura SLI y sus argumentos se basan en que al finalizar la enseñanza básica será un sector que quedará en el olvido, debido a que la contextualización ocurre solo en la zona y los planes al día de mañana para sus pupilos son otros.

Claramente, los apoderados priorizan los contenidos curriculares, los cuales tendrán mayor impacto para una enseñanza a nivel medio y superior. De modo personal, consideramos que el PEIB debe expandirse y abarcar no solo la enseñanza inicial y la enseñanza básica, con la finalidad de continuar en perfeccionamiento de la lengua y su revitalización. Sin dudas, esto favorecería a que cumplieran los objetivos propuestos por el programa en relación a la revitalización de una lengua indígena, esto concuerda con el supuesto que al indagar sobre las prácticas que promueven una educación intercultural más valoradas por la comunidad educativa, dará la oportunidad de identificar cuáles son las acciones propiciadas en el ambiente para brindar una atención a la diversidad cultural, la cual se cree que se da en términos de equidad y calidad. A su vez, se podrá conocer la gran importancia que torna este proceso para todos los individuos participes en el contexto.

Reflexionamos a que lo más probable es que el colegio no está dando a conocer a la familia el verdadero propósito de dicho programa, el cual no se basa solamente en rescatar costumbres. Su objetivo es mucho más amplio y si no existe un apoyo y aceptación familia ¿Cómo se repasa la lengua fuera del contexto educativo? ¿La familia recibe orientación adecuada para apoyar el proceso en el hogar?

Desde esta mirada, sentimos que existiría mayor aceptación por parte de los apoderados si se realizara un trabajo de fondo y continuo con ellos mismos.

Finalmente, en relación a las acciones educativas interculturales más valoradas por los docentes existen instancias en donde todos participan y una de las más significativas para ellos es el intercambio de semillas y/o objetos. Sin embargo, estas no se alejan a las más mencionadas tanto por estudiantes y familias.

Podemos apuntar que, no se demuestra una incorporación activa de los docentes en las asignaturas del PEIB. Todos los entrevistados hicieron referencia a que los profesores no le otorgaban un sentido al sector lengua indígena y a la labor de los educadores tradicionales y educadores mentores.

Sin lugar a dudas, esto obstaculiza la armonía de un profesional, producto a que es mucho más complejo superar los prejuicios cuando son personas adultas. Esta discriminación, ya sea por desconocimiento o por falta de interés afecta a las educadoras tradicionales, generando distancias entre docentes comprometidos con el programa y con quienes se encuentran al margen. Cuando pensamos en

esto, surge una nueva pregunta de investigación: si en el contexto educativo existe discriminación por parte de los docentes ¿Qué traspasas al aula como educador mentor y educador tradicional? ¿Cómo es el clima laboral entre ambas posturas?

Claramente, los docentes incurren a una falta en la labor docente, desconociendo que la base de un educador es contextualizarse al ambiente en donde se encuentra ejerciendo sus acciones pedagógicas ¿Por qué los docentes no acceden a esta contextualización? ¿Por qué niegan una educación intercultural?

Sin embargo, ante todas las fortalezas y debilidades del PEIB es tan admirable ver cómo han logrado avanzar en aspectos de pertenencia cultural, identidad y de contextualizar la zona, lo cual sin lugar a dudas retoma al pueblo originario Mapuche y lo posiciona en el lugar donde siempre debió haber estado.

Como futuras educadoras se considera que este estudio aporta a la formación de educación especial, bajo una mirada más crítica y profunda sobre las verdaderas necesidades que se presentan actualmente en las zonas con alta población indígena, es primordial que una docente se contextualice y sea capaz de apropiarse de las culturas propias de nuestros pueblos originarios y así brindar una enseñanza atinente a las nuevas generaciones y de la misma forma, responder al perfil como educadoras diferencial especialistas en diversidad e inclusión educativa.

Bibliografía

- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista educativa inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Balderas, I. (2017). *Aportes de la investigación cualitativa a la investigación educativa*. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Bernabé, M. (2013). Pluralidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Besalú, X. (2012). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La muralla S.A.
- Castro, C. (2010). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Revista Estudios Internacionales*, 48 (158), 1- 30.
- CERD. (1963). *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Montevideo, Uruguay: ROU.
- Chichahual, E., Marambio, D. (2015). *Interculturalidad en la escuela urbana* (Tesis de Pregrado). Universidad Académica de Humanismo Cristiano, Chile.
- De armas, N., Martínez, R., Fernández, N. (2010). Dos formas de orientar la investigación en la educación de postgrado: Lo cuantitativo y lo cualitativo. *Revista Pedagógica Universitaria*, 15(5), 13- 28.

Declaración de los Derechos Humanos. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Estados Unidos.

Decreto 100. (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Decreto Exento N° 1619. (2010). *Aprueba Plan y Programa de estudio de Lengua Indígena para 1° año de educación básica*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Decreto Exento N° 741. (2011). *Aprueba Plan y Programa de estudio de Lengua Indígena para 2° año de educación básica*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Decreto Exento N° 1479. (2012). *Aprueba Plan de Estudio para Establecimientos que impartan la asignatura de Lengua Indígena en 3° año básico y los programas de estudio de dicha asignatura*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Decreto Exento N° 1333. (2013). *Aprueba Plan de Estudio para básico Establecimientos que impartan la asignatura de Lengua Indígena en 4° año básico y los programas de estudio de dicha asignatura*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Decreto Exento N° 879. (2017). *Aprueba Plan de estudio de quinto a octavo año de educación básica y programas de estudio de quinto y sexto año de*

educación básica, para establecimientos que impartan la asignatura de Lengua Indígena. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Decreto Supremo N°301. (2017). *Reglamenta la calidad de educador tradicional.* Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Valera, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico, *Revista investigación en educación médica*, 2(7), 162- 167.

García, F. (2011). *Manual instructivo para la implementación del PEI intercultural.* Santiago, Chile: Empresa Periodística La Nación S.A.

Gobierno de Chile. (2014). *Política de nuevo trato con los pueblos indígenas: derechos indígenas, desarrollo con identidad y diversidad cultural.* Santiago, Chile.

Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Instituto Nacional de Estadísticas resultados finales del censo 2017.* Santiago, Chile: INE.

Jiménez, V. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11,

LaPier, R. (2018). *Como nos afecta la pérdida de las lenguas indígenas a la hora de entender el mundo natural.* Montana, Estados Unidos.

Le- bert, J., Winchester, L., Caro, J. (2004). *Informe final de evaluación Programa Orígenes Ministerio de Planificación y Coordinación.* Santiago, Chile.

Ley N° 18.962. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Ley N° 20.370. (2009). *Ley General de Educación*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Ley Suprema N° 19.253 (1993). *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena*. Aprobada por MIDEPLAN. Santiago/Chile.

Maldonado, E. (2015). *Enfoque Intercultural desde la cuna experiencias con niños y niñas indígenas en Chile*. Santiago, Chile: CEEI.

Ministerio de Educación. (2005). *Descripción del contexto Socio- Lingüístico en comunidades indígenas de Chile*. Santiago, Chile: Estudios en EIB.

Naciones unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Estados Unidos.

Oficina Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Santiago, Chile.

Painemal, X. (2011). *Identidad y espiritualidad mapuche: la visión del machi*. Santiago, Chile.

Pinto, J. (2016). ¿Un estado en deuda con el pueblo Mapuche? Del pacto de nueva imperial en 1989 a la comisión asesora presidencial de 2016. *Revista Anales*, 7(13), 1-20.

- Pladeco. (2017). *Plan de desarrollo comunal de Tirúa*. Tirúa, Chile: Ilider.
- Plan de Mejoramiento Educativo. (2018). *Escuela Eloísa Gonzalez F- 866*. Tirúa, Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Proyecto Educativo Institucional. (2018). *Escuela Eloísa Gonzalez F-866*. Tirúa, Chile.
- Quilaqueo, D., Fernández, C., Quintriqueo, S. (2009). *Interculturalidad en contexto Mapuche* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- Reidl, L. (2011). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Revista investigación en educación médica*, 1(1), 35- 39.
- Riedeman, A. (2015). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿Aplicación de oportunidades para alumnos indígenas? *Revista Redalyc*, 22, 169-193.
- Sabino, C. (2007). *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Argentina.
- Salazar, M. (2016). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo*. Costa Rica: Editorama S.A.
- Tubino, F. (2015). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83–96.

- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia
- Unesco. (1990). *Declaración universal de los derechos del niño*. París, Francia.
- Unesco. (2001). *Diversidad cultural materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago, Chile: AMF.
- Unesco. (2002). *Pueblos Indígenas*. Santiago, Chile.
- Unesco. (2005). *La educación como derecho humano*. Vasco, España: Unesco Etxea.
- Unicef. (2013). *La Lengua Indígena entra en la Escuela: cartilla de apoyo para el sector de lengua indígena*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Unicef. (2014). *Convención sobre los derechos del niño*. Santiago, Chile.
- Unicef. (2015). *La interculturalidad en la educación*. Perú: Unicef.
- Unesco. (2014). *Cultural y desarrollo evolución y perspectiva*. Santiago, Chile.
- Unesco. (2015). *Marco de acción de Dakar educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal.
- Valdebenito, X. (2017). *Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Verdejo, M. (2013). Tirúa: Protección y desarrollo de la infancia Mapuche. *El mensaje de la infancia en América Latina Chiwerkun*, 5,1-20.

Zelada, S., Park, J. (2013). Análisis crítico de la Ley Lafkenche (N°20.249). El complejo contexto ideológico, jurídico, administrativo y social que dificulta su aplicación. *Revista UNIVERSUM*, 1(28), 47- 72.

Anexos

1. Carta Gantt

ACTIVIDAD	AGOSTO				SEPTIEMBRE					OCTUBRE					NOVIEMBRE				DICIEMBRE				
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5
Carta Gantt																							
Capítulo I: Planteamiento del Problema																							
Antecedentes Teóricos y Empíricos																							
Objetivos de Investigación																							
Sistema de supuestos																							
Entrega Capítulo I																							
Capítulo II: Marco Teórico																							
Desarrollo de Marco teórico																							
Entrega Capítulo II																							
Capítulo III: Marco Metodológico																							
Enfoque de la investigación y paradigma																							
Fundamentación y descripción del diseño																							
Escenario y Actores																							
Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos																							
Entrega Capítulo III																							
Capítulo IV: Estudio de Campo																							
Obstaculizadores para la recogida de información																							
Facilitadores para la recogida de información																							
Entrega Capítulo IV																							
Capítulo V: Análisis de Datos																							
Análisis de datos																							
Entrega de Capítulo V																							
Capítulo VI: Conclusiones																							
Conclusiones																							
Entrega final																							
Defensa de tesis																							

2. Carta de presentación al establecimiento

3. Validación de entrevistas

4. Transcripción de entrevistas

ENTREVISTA A DIRECTORA

Estimada Directora:

Nuestros nombres son, **Isabel Millanao Castro** y **Sonia Salazar Luengo**, somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Concepción. Actualmente estamos desarrollando nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación titulado: *Acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.*

La investigación tiene como objetivo general “analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural que se llevan a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa”. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradecemos mucho su participación.

Me desempeño en el Directora subrogante			
Establecimiento como:			
Estudí en	Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)		
Años de servicio en el Colegio	24 años		
Años de experiencia laboral	38 años		
Perteneciente a un pueblo indígena	Si x	Cual Mapuche	No
Fecha de la entrevista	11 de Octubre del 2018		
Entrevistadora	Isabel Millanao - Sonia Salazar		

GUIÓN DE ENTREVISTA:

Entrevistadora: ¿Cómo es la participación de las comunidades indígenas en el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Establecimiento?

DS: Yo creo que estamos avanzando en eso, a pesar de que la escuela tiene un tiempo con el programa de educación intercultural, pero en el tiempo se ha ido modificando, se han ido agregando elementos, agregando personas, y profesionales, por lo tanto, se ha ido avanzando, yo no podría decir que hoy en día a un porcentaje alto de participación de las comunidades mapuches, pero si hay participación, si tuviéramos que colocar un porcentaje tal vez podríamos decir un 30% esperamos llegar a un 100%, pero ha sido progresivo. Entonces, también ha sido difícil para esta escuela porque, no tenemos las comunidades reconocidas por los mapuches cerca, están en zonas muy rurales, entonces, ha sido algo nuevo y como este es sector urbano ha sido más difícil.

En qué momento se logra mayor participación, es cuando se hacen algunas celebraciones o algunas ceremonias que tienen directa relación con la cultura mapuche, como por ejemplo, el *We Tripantu*, donde tenemos bastante participación de apoderados y de representantes de las comunidades vecinas.

Entrevistadora: Por ejemplo, Cuando hacen estos eventos y las comunidades son invitadas ¿Es el establecimiento quien gestiona todo esto?

DS: Claro, es el establecimiento quien organiza el *We Tripantu*, se hace y lo organiza el establecimiento en conjunto con la municipalidad, con el departamento de Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO), entonces, hay se logran las convocatorias altas y para los encuentros territoriales, pero la participación de las comunidades mapuches es baja, es más que nada la participación de los apoderados que son mapuches, pero no de las comunidades reconocidas.

Entrevistadora: ¿Desde cuándo el programa se implementó acá?

DS: El programa se implementó más o menos desde el 2008 empezamos a trabajar, se empezó a trabajar primero con los niveles de educación parvularia,

solamente abogado en el nivel parvulario y después en el 2011 ya se comenzó con educación básica con los niveles completos y después al año siguiente se implementa el sector de Lengua Indígena, entonces, de ahí se ha ido implementando, de a poco hemos ido progresando, incluso ahora recién hace siete años se implementó el sector de Lengua Indígena en el colegio, entonces como es progresivo recién estamos como Lengua Indígena obligatoria hasta séptimo año, o sea, octavo no tiene, solo tiene un taller de Lengua Indígena, porque va paralelo a la publicación de los programas de estudio del ministerio.

Entrevistadora: En relación a las actividades ¿Cómo es la participación y organización de la comunidad educativa en las ceremonias tradicionales del pueblo Mapuche?

DS: Hay sí, si la participación es alta, hay un buen porcentaje, no el 100%, porque hay gente, apoderados que no son mapuches y no participan y esto también se ve influenciado por el tema de la religión, el tema es que hay mucho sectores que son de religión evangélica, que no reconocen sobre todo lo que es la religiosidad mapuche, porque consideran que es pagano, que no tiene nada que ver con esta religión cristiana, entonces nuestros apoderados evangélicos se restan, no participan y también los alumnos, no todos, porque no todos son evangélicos y no todas las iglesias son solo algunas, que son más estrictos, entonces no participan en las ceremonias.

Entrevistadora: ¿Cómo es la organización de estas ceremonias?

DS: El 2015 salimos, porque la comuna tuvo una mirada distinta, entonces la comuna dentro de su planificación del PABE, tiene esta celebración del *WeTripantu*, como una actividad comunal, por lo tanto, todas las escuelas pierden esta estructura y se asocian con otras organizaciones y empiezan hacer estas celebraciones más masivas, en el caso de nosotros, nos organizamos en conjunto con la municipalidad con el departamento de DIDECO y hacemos una ceremonia que tiene un sentido distinto, tratamos de hacerlo lo más cercano a lo que son las ceremonias, al significado, que es este nuevo comenzar, el renacer de la vida y se

logra una ceremonia muy bonita y es masiva, participa mucha gente, tanto de la municipalidad, como de las comunidades y nuestros apoderados también.

Entrevistadora: ¿Realizan otras celebraciones durante el año?

DS: Durante el año todas las otras celebraciones se hacen de forma interna, hay están los encuentros territoriales, está la participación de las escuelas con encuentros deportivos como el *palín*, pero son más internos.

Entrevistadora: ¿Qué significa para el pueblo Mapuche la incorporación de su cultura en el contexto educativo?

DS: Yo creo que en el fondo ha sido importante, ellos me lo han manifestado en algunos sectores de las comunidades, algunos apoderados también lo consideran, es como esta deuda que existía en educación, que la cultura mapuche durante mucho tiempo fue invisibilizada tanto de los libros de historia como del currículum nacional, entonces, este retomar y el darle la importancia que corresponde para ellos ha sido muy significativo y yo creo que por eso también están organizados, pero hoy día por ejemplo existe en el departamento de educación, esta organización de educadores tradicionales, donde en la comuna deben a ver unos 20 educadores tradicionales, que tienen una red de apoyo, se organizan, tienen reuniones, han ido sacando nuevos materiales, entonces han estado trabajando con bastante responsabilidad para poder avanzar, pero aun así, consideran ellos también que falta mucho por avanzar sobre todo en la lengua, porque si nos damos cuenta nuestros alumnos ninguno es hablante y avanzamos súper poco, porque dentro de la comunidad tampoco hay mucha gente hablante, entonces como rescatar la lengua, eso es una preocupación, así que ellos sienten que aun el ministerio y el estado no ha entregado todo lo que debería, pero se está avanzando. Y saben que ha sido importante para nuestros estudiantes, al principio nos costó porque a los alumnos les daba vergüenza reconocer que son mapuches, uno les preguntaba ¿tú sabes esto? Ellos respondían no, no sé, y ahí se fue perdiendo todo.

Hoy en día los niños tienen clara su identidad, se reconocen como mapuches, cuentan lo que ellos saben, antes eso no pasaba, ahora tienen un interés por participar, pero ha costado, yo creo que todavía falta, siento que las universidades o las entidades que preparan profesores les falta incorporar también en su currículum esta área, porque hay muchos profesores que llegan a la escuela, que vienen de afuera y tampoco saben nada y les cuesta incorporarse, entonces tampoco tenemos las herramientas.

Y ha sido difícil porque como les digo hay gente y apoderados que están contentos y otros que piensan que no les sirve, a mí me lo dicen en ocasiones los apoderados ¿Para qué van aprender el Mapudungun? Si se van a ir al término de octavo a Cañete y allá en su currículum no hay Lengua Indígena, no van a poder seguir avanzando en este aprendizaje, entonces, yo soy una convencida de que la única forma de que avancemos en esto, es que todos los colegios deberían tener un sector de Lengua Indígena, ya sea Mapuche, Aymara o Rapa nui, pero que tengan su sector.

Y esto les sirve en el sentido que van con un potencial cultural mayor que los otros niños, pero para el sentido de utilidad que tienen los apoderados es ahí donde sienten que este sector no debería estar.

Entrevistadora: ¿Cómo el contexto educativo responde a las demandas de las comunidades indígenas en torno al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en su objetivo de revitalizar la cultura Mapuche?

DS: En estos momentos se está incorporando los planes y programas de Lengua Indígena, en los cursos donde no tiene, por ejemplo el octavo, hay unos talleres de arte y cultura Mapuche, están algunas de estas actividades extraescolares que abordan la temática del Mapuche y además estamos trabajando en los talleres con los profesores, para ir nosotros también aprendiendo para responder a las necesidades, pero nos falta, insisto nos falta mucho, en unos cinco años tal vez vamos a lograr que la escuela realmente responda a las necesidades para

revitalizar la cultura y la lengua, porque hasta el momento podríamos decir que los chicos terminan octavo pero no son hablantes, manejan poquísimo.

Además las escuelas de Tirúa están enfocadas en el tema Mapuche, pero las otras organizaciones no, solo el CESFAM, pero no hay más, estamos como solos trabajando en esta temática y eso además se enturbia a veces con temas políticos contextuales, entonces eso hace que sea difícil por los rechazos que nacen, pero se está avanzando.

Entrevistadora: ¿El colegio no ha pensado en abandonar el programa?

DS: No, ninguna, solo de seguir avanzando, de hecho estamos pensando ahora dentro de fines de Octubre y principio de Noviembre, vamos hacer un encuentro territorial con carácter de capacitación, vamos a invitar a apoderados, gente de las comunidades y educadores de afuera, para tratar temáticas históricas y de Mapudugun, hay que seguir avanzando, yo veo difícil que alguien diga, ya no se realiza más, porque está incorporado.

Entrevistadora: **¿Qué acciones realiza el Educador Tradicional para incentivar la participación de la comunidad educativa y fomentar la identidad cultural?**

DS: El educador tradicional hasta el momento trabaja con el educador mentor, que en este caso tenemos la suerte de que también es Mapuche y es bastante activo, por lo tanto, hay trabajan en dupla ¿Cuál es el rol del educador? En el fondo dentro de la sala de clases es transmitir sus conocimientos a los estudiantes, entonces, en esta escuela yo no sé en otras, pero en esta escuela las educadoras tradicionales, porque tenemos dos, una en el nivel de parvularo y otra en el básico, la educadora que tenemos en el nivel básico no tiene un rol de liderazgo en esta escuela, porque le ha costado entrar en este sistema, porque otra cosa que hemos conversado y que dificulta un poco, es esta estructura escuela, el Pueblo Mapuche no tiene la misma forma de enseñar y a aprender cómo se hace dentro de la institución escuela, entonces les cuesta.

Entrevistadora: ¿Podría ser por la cantidad de estudiantes del establecimiento en comparación con otra?

DS: Claro, las salas, por ejemplo ellas nos dicen, no podemos hacer clases en bancos, mesas, sillas, cemento. La cultura Mapuche tiene relación muy estrecha con la naturaleza, entonces, dicen debemos enseñar afuera al aire, es una visión totalmente opuesta a nuestro sistema occidental y eso también nos cuesta, por ejemplo, cuando realizábamos el *We Tripantu* dentro de la escuela desde nuestra ignorancia, lo hacíamos en el patio que es de puro cemento, entonces al incorporarse las comunidades, inmediatamente nos dijeron que no podíamos hacer eso, una ceremonia de este tipo en el cemento tiene que ser en la naturaleza, afuera en la tierra.

Entrevistadora: ¿Se realizan rutas pedagógicas?

DS: Las rutas pedagógicas se conversan, pero hay estamos con el tema económico, significa transporte, un montón de cosas, hay clases que el profesor hace y tenemos un huerto afuera, donde la profesora Dina sale con los niños y se encuentran en pleno contacto con la tierra, siendo más significativo, entonces, eso también es una dificultad porque aún no se implementa, porque en el fondo lo que se está haciendo en escuelas más de ciudad es un sucedáneo de la cultura Mapuche, que no lo es, porque tiene que estar en contacto con la naturaleza.

Entonces, la Lamien Rosa en este caso debe reestructurarse a este sistema al cual no está acostumbrada, no así en otras escuelas como Primera Agua, en Ranquihue, es distinto, hay más niños Mapuches y piensan de manera distinta, eso es lo que cuesta, tampoco podemos pedir que sea tal cual como ellos quieren que sean, ese proceso de adaptación es difícil, pero ellos se están preparando tienen talleres y todo.

Entrevistadora: ¿Qué significa *Lamien*?

DS: *Lamien* significa, como hermana, porque el saludo Mapuche tiene una forma distinta, yo mujer tengo que saludar al otro siempre utilizando el *Lamien* sea

hombre o mujer, pero el hombre entre ellos se saludan como *Peñi* y es como amigo, por ejemplo, *Mari mari peñi*, que significa buenos días *Peñi* cuando son iguales, esto es todo muy simbólico, el entrar en el tema de la cosmovisión, la cultura Mapuche es muy linda.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las características fundamentales que debe tener un Educador Tradicional para transmitir la educación intercultural?

DS: Primero tiene que ser hablante, segundo debe ser reconocido por la comunidad, de hecho ahora va a salir una normativa, donde dice que los educadores tradicionales que trabajan en las escuelas tienen que ser reconocidos y autorizados por las comunidades, no podemos nosotros como escuela escoger, no, la comunidad tiene que nombrarlo y tiene que seleccionarlo.

Entrevistadora: Estas comunidades que menciona ¿corresponden a un gremio de dirigentes Mapuches?

DS: No, son comunidades, el Pueblo Mapuche está organizado en pequeñas comunidades con *Lof*, entonces está la comunidad de Tranicura, la comunidad de Paillaco, en nuestro sector sur hay varias comunidades, al hacer la selección de un educador tradicional los dirigentes de esas comunidades vienen al colegio nosotros le presentamos y le decimos mire tenemos estos *Lamien* y ellos elijen, pasa por ellos, nosotros no podemos decidir, antes era así en las escuelas seleccionaban, ahora no, tiene que ser reconocido y representar a la comunidad, porque en el fondo los líderes de la comunidad han dicho que no puede estar enseñando cultura Mapuche alguien que ellos no reconocen como Mapuche y que no tiene el conocimiento, en ese sentido son muy celosos.

Entonces, tiene que tener el conocimiento además de la lengua y la capacidad de entregar ese conocimiento, ciertas habilidades blandas de motivar, transmitir al otro, entusiasmar, la última es como ideal, las otras dos son obligación, esto es un todo, y la capacidad de trabajar en equipo eso les ha costado un poco por el cruce de ideas.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOORTE A LA INVESTIGACIÓN!

ENTREVISTA A COORDINADOR DEL PEIB

Estimado(a) Coordinador:

Nuestros nombres son, **Isabel Millanao Castro** y **Sonia Salazar Luengo**, somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Concepción. Actualmente estamos desarrollando nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación titulado: *Acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.*

La investigación tiene como objetivo general “analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural que se llevan a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa”. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradecemos mucho su participación.

Me desempeño en el Establecimiento como:	Coordinador del Programa Educación Intercultural Bilingüe		
Estudí en	Universidad Arturo Prat		
Años de servicio en el Colegio	4 años		
Años de experiencia laboral	8 años		
Perteneciente a un pueblo indígena	Si x	Cual Mapuche	No
Fecha de la entrevista	16 de Octubre del 2018		
Entrevistadora	Isabel Millanao- Sonia Salazar		

GUIÓN DE ENTREVISTA:

Entrevistadora: ¿Cómo es la participación de las comunidades indígenas en el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Establecimiento?

CPEIB: *Mari mari*, más que nada la participación de las comunidades no es muy relativo, tiene que ver con muchas intervenciones de parte del estado, muchas veces la comunidades o los dirigentes de las comunidades no le dan espacios para que se puedan establecer sus demandas dentro del sistema educativo considerando, que la escuela es un sistema muy centralizado y donde buscan principalmente establecer en los estudiantes un proceso cognitivo que tenga como un realce en el SIMCE y eso nos permite de repente una desventaja del pueblo Mapuche y de las comunidades hacer partícipe de estos programas que es un desafío, pero a la vez una fortaleza, porque nos permite generar más expectativas con respecto a nuestra lengua, nuestra cultura y cosmovisión, pero insisto la participación de las comunidades no es nula, pero no como muy frecuentemente, porque hay procesos principalmente de desconocimientos de parte de los dirigenciales para poder establecer bien lo que es la temática intercultural, Este es otro proceso la cultura y lengua no está como enfocado directamente en la escuela, entonces, no tiene mucho realce lo que quieren la comunidades, las comunidades quieren un proceso reivindicativo, que la cultura, la lengua, la cosmovisión sea parte interior del currículum, me entiendes y el currículum está centralizado en lo occidental, está centralizado en lo que quiere en el estado en este caso, lo que buscan las escuelas es un proceso cognitivo, en el tema de sacar unos buenos puntajes SIMCE, más arriba la PSU, yo creo que eso no tiene mucha transversalidad con respecto a lo quiere en este caso el Programa Intercultural Bilingüe, poco se avanza, porque te vuelvo a insistir faltan temáticas que trasversalicen lo que es currículum en esta área y profesionales que estén capacitados en el área, porque hay recursos humanos que desconocen este programa intercultural o se enfocan mucho con lo que tiene con lo cultura o mapuchizar lo que es este programa, se entiende, porque el programa no es así

directamente, tiene que ver como tú lo enfocas y como lo puedes requerir de acuerdo a tu contexto

Entrevistadora: En relación a las actividades ¿Cómo es la participación y organización de la comunidad educativa en las ceremonias tradicionales del pueblo Mapuche?

CPEIB: Solamente la actividad del *We tripantu* que se celebra en forma más masiva, pero la participación directamente de los profesores a las comunidades, yo desconozco si hay participantes de acá del territorio que participan activamente, pero eso ya de familiares o cuando era niña y siguen participando, es muy poca la participación de los profesores a las comunidades, las tradiciones que tienen que ver con las ceremonias religiosas.

Entrevistadora: ¿Y la organización?

CPEIB: Tenemos organizaciones como el CESFAM y la RELMU WITRAL, en el establecimiento se hace la difusión de esta actividad, que lo hacemos todos los años con la participación de las comunidades o los dirigentes, que son las autoridades tradicionales para esta actividad en la escuela, previamente con un mes de participación, el proceso protocolar Mapuche no es llegar y llamar por un teléfono, es un proceso donde tú vas a visitar, tiene que ir dos veces en la segunda ida te dan la respuesta si es un sí o un no, eso también lo hemos trabajado haciendo participe a todos los actores de la escuela, que son dirección, UTP, encargado de convivencia hacemos eso como una ronda, no solamente que ande una sola persona indicada que pueda ser yo o la educadora tradicional, lo hacemos en conjunto para que se note un afianzar entre personas para las comunidades demostrando que somos una comunidad educativa y que la inclusión debe ser lo principal, yo creo que eso también buscamos, generamos dentro de estos espacios y de ellos la participación por lo menos en los años que yo he estado ha sido masiva, creo que cada año vamos creciendo, este año marcamos un hito histórico como colegio fuimos hacer la rogativa con conexión con el *lafken* con el mar, para poder también tener nuestro espacio como somos *lafkenches* recurriendo a nuestros espacios que son nuestros, también generar lo que es la entrega principalmente de

nuestra espiritualidad, yo tampoco soy parte de hacer ciertas actividades bajo cierta lógica del occidental o dentro de un gimnasio o sala, yo creo que estos son los espacios que van generando solo estudiantes, nada más, Nosotros debemos conectarnos con la tierra.

Entrevistadora: ¿Qué significa para el pueblo Mapuche la incorporación de su cultura en el contexto educativo?

CPEIB: Para mi significa reivindicación, esto sucede principalmente en un proceso histórico que fueron las escuelas, quienes nos negaron o renegaron nuestra cultura, nuestra lengua, yo creo que es un proceso histórico de muchos años, de dirigentes que buscaron la forma de reivindicación en lo que es la educación, esto parte a partir del 1900 y 1920, que ya se conversaba de una educación Mapuche. Es una negación también de parte del estado, donde las escuelas llegaron a las comunidades, al territorio a buscar o querer sobrevalorar la lengua, desmerecer lo que es la cultura, hay artos sinónimos que nos atacan como pueblo Mapuche, como persona, ya que tenemos otra forma de ver la realidad entonces, lo que buscaba la escuela en esos años era poder integrar un proceso inverso para los estudiantes de parte del sistema educativo, donde principalmente en los 70 a las personas se le castigaron, se le hicieron ofensas contra su forma de hablar, su forma de vestirse y yo creo que esta incorporación de la tradición Mapuche no es un proceso que se viene dando recién, es un proceso que se viene dando históricamente de parte de los dirigentes, de parte de profesionales mapuches, para poder generar cierta lucha con este sistema educacional, también está conectado con la necesidad de ver la tierra, de la recuperación de la tierra, recuperar los recursos naturales, el mar, el territorio de nuestro antepasados y con este programa se busca o genera como profesionales mapuches el desafío de poder adquirir o demostrar que lo que se está diciendo es real, porque estamos inmersos en un contexto donde día a día se están viendo guerras mediáticas, esos procesos se tienen que ir viéndose no solo en la asignatura o como coordinador, también se tiene que notar en la asignatura de historia o ciencias, yo creo que hay podemos generar muchas cosas.

Entrevistadora: ¿Cómo el contexto educativo responde a las demandas de las comunidades indígenas en torno al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en su objetivo de revitalizar la cultural Mapuche?

CPEIB: Revitalizar la cultura Mapuche o vitalizar puede ser, porque revitalizar es un proceso que está perdido, aquí creo que las comunidades o el territorio es vitalizar, porque yo pienso que aquí hay mucha gente que saben de cultura, que saben de la lengua, solamente es vitalizar un poco, porque cierto no hay estudiantes hablantes del mapudungun, pero si sus antepasados o abuelo siguen hablando la lengua, porque como te decía anteriormente hay un proceso histórico, una renegación, discriminación hacia el pueblo Mapuche y esto se va dando a través de otras generaciones, que las generaciones actuales a las que uno enseña o va trabajando tienen otra forma de ver o generar en como querer ser nuevamente lo que fueron sus antepasados. Los espacios en la escuela de acuerdo al programa, es un programa que tiene un avance de un 5% , porque el PEIB nace netamente de la educación del estado chileno, nace de una reivindicación de los territorios, el 2008 cuando se abre esta nueva Ley General de Educación, se hacen ciertas demandas de parte de los dirigentes territoriales para poder adquirir, que tenga una transversalidad de la educación Mapuche a la educación occidental, dentro de otras reivindicaciones que se logran instaurar en la cámara de diputados y senado, solo se logra la aprobación de tres y en esta aprobación de tres lineamientos solo se están aprobando actualmente la lengua indígena como asignatura en sí, es un amplio proceso y bueno la demanda la están haciendo las comunidades en sí, y este programa, el objetivo busca cumplir esas demandas y también más que una demanda, porque es la educación la cual debería tener un objetivo más grande bajo un contexto real de lo que la educación, muchas veces no tiene lógica educación occidental a nuestra real vivencia, a nuestro vivir día a día, en cómo se puede educar una persona bajo no un sistema cognitivo, porque vuelvo a insistir la educación busca un proceso cognitivo y la educación Mapuche no es proceso cognitivo ahí va la naturaleza, los valores, tú te sientes como persona en tu tierra, pero el programa en la escuela no es mucho el espacio, faltan profesionales preparados y hay un desconocimiento todavía.

Entrevistadora: ¿Qué acciones realiza el Educador Tradicional para incentivar la participación de la comunidad educativa y fomentar la identidad cultural?

CPEIB: Bueno dentro de las acciones que se trabajan en PME, buscan ciertas acciones que se enfocan a transversabilizar a la comunidad educativa que tienen que ver con los profesores, asistentes de la educación y apoderados para poder conocer dentro del currículum, porque también hay un desconocimiento de este programa que muchas veces hay acciones en concreto, pero no se informa a la comunidad de que se trata y que quiere la escuela con el programa, que busca o qué necesidad tiene la escuela de acuerdo al territorio, cuales son las demandas que los dirigentes están pidiendo de las comunidades hacia la escuela, eso también genera un proceso de triangulación entre autoridades tradicionales, dirigentes, comunidad educativa y apoderados, yo creo que en este caso acciones en sí, se están realizando en conversatorios, como escuela nosotros instauramos a principio de año el proceso de religiosidad, se llama *wiyan magu*, que se hace en el mes de marzo para que tengamos un buen año y en diciembre se hace la despedida de este programa, de esta acción en sí participan comunidades aledañas de la escuela, para tener como un realce en sí de la espiritualidad, ya que es algo transversal dentro de nuestra cultura. A parte de la asignatura que hace la educadora con los estudiantes, para la comunidad educativa son más conversatorios, de repente el *We tripantu* no es muy notorio para mí todavía, pero es un programa nuevo.

Entrevistadora: ¿Y la clases?

CPEIB: Las clases en sí se buscan la temática de acuerdo a los planes y programas, contextualizando lo que es nuestro entorno.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las características fundamentales que debe tener un Educador Tradicional para transmitir la educación intercultural?

CPEIB: Las características pueden ser muchas, pero con respecto al programa en sí, hablamos de educación desde la lógica del sistema occidental, el educador tradicional debe ser activo, proactivo, tiene que buscar formas de llegar a las comunidades, a los estudiantes.

Entrevistadora: ¿En cuanto a conocimiento?

CPEIB: En cuanto a conocimiento están dentro de los rangos que ellos saben, tampoco se puede desconocer que son parte del territorio y que son los ideales en entregar este conocimiento, pero si faltan más metodologías, más estrategias, incluso te puedo decir que hasta de personalidad, para poder enfrentar lo que es este mundo grande de educación occidental, porque acá el educador mentor tiene funciones y el educador tradicional tiene otras funciones que el ministerio pide, en este caso es una dupla pedagógica, pero tú sabes que a veces no se puede, no hay como una estructura ideal, tiene que ver además, con la personalidad en nivel de expectativas que quieres tú con tu pueblo, con tu cultura, con tu lengua, de querer hacer bien las cosas, también un nivel de profesionalismo, de repente los educadores te lo digo así claramente, que el querer recibir tu dinero a fin de mes y no querer generar un poco más de su tiempo y ahí se va perdiendo el perfil y las características que debe generar como un docente en la escuela, también hay un mea culpa del estado chileno hay muchos educadores tradicionales que no cumplen con ciertos requisitos, pero que deberían tener un proceso de capacitación para que se puedan establecer en la sala de clases, porque uno puede tener muchos conocimientos, pero lo otro es entregar conocimientos para los estudiantes y con el nivel de inquietud que tienen los estudiantes actuales, es muy difícil que tú puedas generar una sola conversación con alrededor de 30 a 40 niños en cinco minutos se te va a aburrir, entonces, la metodología tiene que ser muy diversa, tiene que ser con mucha chispa, creatividad e innovación, no solo una educación occidental de inicio, desarrollo y cierre, tiene que ser una acción donde no se noten los procesos bajos, siempre este activo, que haya mucha actividad lúdica, baile, para que vaya encantando a los estudiantes, lamentablemente es una asignatura nueva donde tú tienes que encantar con los estudiantes para poder entregar tu conocimiento, también existe un desconocimiento de parte de los apoderados hacia la asignatura, porque muchas veces hay opiniones negativas sobre este tipo de trabajo, con solo decirle al estudiante que esta lengua no te sirve, baja la expectativas de los estudiantes sobre el aprendizajes de la lengua, pero como te digo son muchas cosas y no hay compromiso en sí de los apoderados, de los profesores.

Entrevistadora: ¿Cómo se elige este educador tradicional?

CPEIB: Actualmente no hay ningún perfil, o sea la escuela lo está realizando porque el programa lo exige, el próximo año se hará en base a los nuevos lineamientos de las bases curriculares indígenas y será elegido por las comunidades.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOORTE A LA INVESTIGACIÓN!

ENTREVISTA A COORDINADORA DEL PEIB

Estimada Coordinadora:

Nuestros nombres son, **Isabel Millanao Castro** y **Sonia Salazar Luengo**, somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Concepción. Actualmente estamos desarrollando nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación titulado: *Acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.*

La investigación tiene como objetivo general “analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa”. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradecemos mucho su participación.

Me desempeño en el Establecimiento como:	Coordinadora comunal del programa Educación Intercultural Bilingüe a nivel de educación básica (CCEB)		
Estudié en	Universidad Católica de Temuco		
Años de servicio en el Colegio	2 años		
Años de experiencia laboral	8 años		
Perteneciente a un pueblo indígena	Si X	Cual Mapuche	No
Fecha de la entrevista	12 de Octubre, 2018		
Entrevistadora	Isabel Millanao Castro		

GUIÓN DE ENTREVISTA:

Entrevistadora: ¿Cómo es la participación de las comunidades indígenas en el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Establecimiento?

CCEB: Primero decirte que la Educación Intercultural Bilingüe es como una reseña histórica, se comienza a trabajar la EIB acá en el año 1996, comienza como un programa piloto en el cual es optativo como un taller, entonces los niños de una escuela, el total de su matrícula, es como decir voy a un taller de música, de danza o taller de interculturalidad. Posteriormente, por demandas de los movimientos sociales y movimientos Mapuches esto empieza a escalar, pasa de un taller piloto a un sector de aprendizaje y ese sector se llama lengua indígena mapudungun ¿Cómo las comunidades intervienen ahí? Es demandando por una educación más pertinente, una educación contextualizada, eso significa que el estudiante en el periodo colonial los estudiantes perdieron la lengua y se produjo un quiebre cultural, en donde ellos pierden su identidad y no se reconocen pertenecientes a un pueblo originario, más bien asumen otra postura que es netamente ser chileno nada más y eso paso con nuestras generaciones anteriores y también está pasando actualmente. La comunidad a través de demandas exige mejorar la calidad de la educación para dar una educación más contextualizada y pertinente al territorio.

Actualmente ahora, participa en actividades recreativas y en actividades culturales como el *we tripantu*, juegos de palín, encuentros culturales, intercambio *trafkintu* que son intercambio de productos que se realizan, de las plantas entre padres y apoderados de la misma comunidad o sino con otras comunas también.

Entrevistadora: En relación a las actividades ¿Cómo es la participación y organización de la comunidad educativa en las ceremonias tradicionales del pueblo Mapuche?

CCEB: Nosotros de partida damos todas las facilidades para que las escuelas puedan realizar sus actividades culturales, convocando a la familia y todo se hace conexión escuela y DAEM, las propuestas de las fechas de las actividades

culturales se planifican de acuerdo a las fechas del calendario escolar, la idea es no tener topes entre otras actividades que se puedan dar. Como DAEM se facilita transporte, el agua que se le puede llevar si necesitan cuando hacen actividades fuera de la escuela, logística más que nada.

Entrevistadora: y la participación de la comunidad educativa ¿Es alta, es baja?

CCEB: Es relativo, va como por comunidad, por ejemplo en sector norte se ve que hay una mayor concurrencia desde los padres y apoderados a las actividades, sector sur hay dos realidades distintas, es muy baja la concurrencia pero eso pasa porque las comunidades están insertadas en zonas donde no hay muchos Mapuches, están los colones que son chilenos que no comparten y también están los otros que en su mayoría son evangélicos, entonces la religión ha sido un factor incidente negativamente hacia la participación de las comunidades.

Entrevistadora: ¿Qué significa para el pueblo Mapuche la incorporación de su cultura en el contexto educativo?

CCEB: Bueno, eh... personalmente como Mapuche yo estoy de acuerdo, estoy de acuerdo creo que como digo han sido avances, han sido pequeños avances, pero queda mucho por hacer. Primero pasa porque el estado cambia la constitución política, que el estado pueda reconocernos como pueblos originarios, segundo que se instalen políticas públicas en educación intercultural y que la interculturalidad se transversalice en otros departamentos, porque aquí estamos... solamente tenemos hasta el momento trabajando al sector que ahora va a cambiar de nombre, por ejemplo tenemos la consulta indígena, en donde se está aludiendo a futuros cambios de nombre de la asignatura mapudungun que va a pasar a lengua y cultura de pueblos originarios. En la consulta participan todas las comunas, como provincial, después regional, después nacional a nivel comunal, pero lo que queremos por ejemplo que como se trabaje la lengua, el conocimiento Mapuche en la escuela, siempre digo yo la escuela no es la encargada de recuperar la lengua, la escuela fue la encargada de que nosotros como Mapuches o los pueblos originarios de acá de Chile perdieran la lengua al momento de que se instalaron en las comunidades, entonces ahora se revirtió, se dio vuelta la tortilla y están diciendo

que la escuela recupere la lengua. Creo que la escuela si es un instrumento, al igual que otros instrumentos, como por ejemplo talleres de inversión lingüística, diplomados, congresos, pero la escuela es una de las tantas herramientas que tendríamos que nosotros utilizar para revitalizar la lengua, pero no es en sí la escuela la encargada de recuperar la lengua como dice el estado, imposible, porque la asignatura mapudungun es una sola, en consideración que el currículum tiene ocho asignaturas en básica por ejemplo, entonces una contra siete, pero es valorable, son avances que se han logrado y que debemos avanzar mucho más aún.

Entrevistadora: ¿Cómo el contexto educativo responde a las demandas de las comunidades indígenas en torno al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en su objetivo de revitalizar la cultural Mapuche?

CCEB: Ehhh... el programa es pobre, como dice es un programa, entonces todos sabemos que los programas o los proyectos tienen fechas de inicio y termino, va a variar depende de la contingencia política que se esté dando, del gobierno de turno que se esté dando, por eso te digo que esto va más allá. El contexto educativo responde a una de las tantas demandas de las comunidades que alude siempre al concepto de educación pertinente y contextualizada sí, porque como te digo anteriormente perdimos la lengua, el niño se avergonzaba en la escuela de ser Mapuche y ahora el tema de la identidad se ha fortalecido, pero la lengua de la revitalización es lento, pero no van a lograr hacer niños hablantes a no ser que modifiquemos el currículum, que todas las otras asignaturas fueran con enfoque intercultural o que todas las otras asignaturas se hicieran en mapudungun, pero no es así.

Entrevistadora: ¿Qué acciones realiza el Educador Tradicional para incentivar la participación de la comunidad educativa y fomentar la identidad cultural?

CCEB: El, ehhh... de partida para poder elegir un educador tradicional tenemos que pasar por varios procesos, primero que el ET tenga los conocimientos y saberes propios de su territorio, de su pueblo Mapuche u otro pueblo originario, emmm... tiene que ser reconocida por su comunidad su *lof*, tiene que ser validado por su

gente y ahí pasa por el proceso de ser elegido en una asamblea a nivel de escuela. Pero él debiera cumplir ciertas competencias: ser hablante, conocer su cultura, participar activamente en actividades culturales, ya sea *milla tum*, *purrum*, palín y otras manifestaciones que se puedan dar.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las características fundamentales que debe tener un Educador Tradicional para transmitir la educación intercultural?

CCEB: Primero, el educador también debe ser creativo, tener las ganas de y no ir simplemente porque me van a pagar un sueldo mensual, sino estar comprometido con su cultura, querer aportar al sistema porque ya al ser ET ingresa a un sistema, ya no es un dirigente social, ya no es un comunero, es parte del sistema, porque los educadores al ser elegidos después pasan un periodo de ser ratificados y ellos ya ingresan a una plataforma que tiene el MINEDUC donde están ahí sus datos cuando ya se hizo la validación lingüística, se toma un test y en él se ve si el educador es hablante o no hablante, si está en un nivel inicial, intermedio o moderado, entonces ellos están en una plataforma todos registrados porque se les paga un sueldo mensual, pero el debería ir a trabajar no porque le van a pagar mensualmente sino porque él quiere aportar a su comuna.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APORTE A LA INVESTIGACIÓN!

ENTREVISTA A COORDINADOR DEL PEIB

Estimado(a) Coordinador:

Nuestros nombres son, **Isabel Millanao Castro** y **Sonia Salazar Luengo**, somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Concepción. Actualmente estamos desarrollando nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación titulado: *Acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.*

La investigación tiene como objetivo general “analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural que se llevan a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa”. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradecemos mucho su participación.

Me desempeño en el Establecimiento como:	Coordinador Comunal a Nivel de Educación Parvularia		
Estudí en	Universidad de Chile		
Años de servicio en el Colegio	3 años		
Años de experiencia laboral	5 años		
Perteneciente a un pueblo indígena	Si x	Cual Mapuche	No
Fecha de la entrevista	12 de Octubre del 2018		
Entrevistadora	Isabel Millanao- Sonia Salazar		

GUIÓN DE ENTREVISTA:

Entrevistadora: ¿Cómo es la participación de las comunidades indígenas en el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Establecimiento?

CCEP: Bueno en Tirúa yo no sé si las comunidades participen tan activamente, lo que sí sé que ratifican al educador tradicional, la comunidad debiera elegir al educador tradicional, lo elije y lo ratifica, pero yo no sé si participen tanto en el proceso de lo que se les enseña a los niños, no sé si tampoco las comunidad están como tan involucradas en las escuelas, si estos participan activamente o si solo van para la reuniones de apoderados, yo creo que su rol no es tan activo como debiera ser, ellos demandan una educación intercultural por ahí va, pero tal vez yo me equivoco, no lo sé, por lo menos en educación parvularia, la educadoras tradicionales hacen las clases o el educador tradicional contextualizando según lo saberes de sus territorios de donde vienen.

Entrevistadora: En relación a las actividades ¿Cómo es la participación y organización de la comunidad educativa en las ceremonias tradicionales del pueblo Mapuche?

CCEP: Bueno, se participan en el *wiñol tripantu*, que es la ceremonia como más grande que hay durante el año, entonces hay nos dividimos por área, por lo menos en el departamento de educación, va finanzas, nosotros somos el equipo técnico acompañamos a una comunidad, por ejemplo, este año nos tocó ir a la Escuela de Primera Agua y estuvimos hasta las tres de la mañana acompañando la gente de la comunidad y a los otros grupos les tocó ir a otras escuelas, dividiéndonos como departamentos y municipios, porque hay escuelas que tienen mucho más participación de la comunidad haciendo referencia a la pregunta anterior, hay es la comunidad que hace el *wiñol tripantu*, por eso lo hicieron en la noche, en otras escuelas todavía no se ve tan fortalecido, se ve un poco más folclórico o como un acto y se determina, yo creo que es un proceso que va tomando forma y depende mucho de los educadores y de la comunidad educativa.

Entrevistadora: En el nivel parvulario ¿Usted gestiona con los establecimientos?

CCEP: Claro, en general lo que hace educación parvularia se suma a la escuela, se suma y se toman decisiones como en conjunto.

Entrevistadora: ¿Están los educadores tradicionales presentes?

CCEP: Si, son ellas las que llevan las ceremonias, ellas son las que guían sobre todo en las ceremonias Mapuches.

Entrevistadora: ¿Qué significa para el pueblo Mapuche la incorporación de su cultura en el contexto educativo?

CCEP: Que difícil pregunta, yo creo que tiene dos aristas, es bien diferenciada una es, que definitivamente es un logro hace veinte años atrás no se veía o a las generaciones anteriores no se les pasaba nada que fuera Mapuche, siendo Mapuche o 90% de población Mapuche nunca se habló del tema, todo lo contrario sin duda eso es un logro, algo va a cambiar en los niños sin duda en las próximas generaciones, se ha socializado el tema de la identidad y se fortalecido la identidad, pero la segunda arista que tiene que ver con un poco más de pugna es muy difícil llevar el contexto de vida Mapuche al aula, el aula está muy jerarquizado, el director, el jefe de UTP, los profesores, entonces es una cultura muy jerárquica se tiende como a excluir la cultura Mapuche y la cultura Mapuche es mucho más libre, los procesos educativos son más libres, tiene que ver con el experimentar, jugar, es un cambio de paradigma en el fondo, porque claro aunque en educación parvularia se hable mucho del juego que es el alma de la educación parvularia, porque el niño no aprende de otra manera, en las neurociencias se dice que es través de la experiencia y del gozo del niño, pero el aula nos obliga a sentarnos de una manera, a estar como más encerrados, las escuelas están llenas por lo menos en la Eloísa, está llena de cemento, no hay muchos árboles y los pocos árboles que habían los cortaron, entonces es difícil y otra arista más puede ser la labor histórica que ha tenido la escuela en territorio Mapuche, la escuela fue instalada como un sistema homogeneizador, la escuela cuando llegó a intercultural su misión era quitarle su cultura a los niños y niñas, quitarle la lengua y en el fondo que todos

fueran hablantes del castellano, que se civilizara en el fondo, el concepto de civilización y progreso esos fueron sus fundamentos de las escuelas en el *wallmapu* y en el fondo se quiere revertir un poco, cuando ya lo niños son mono liguistas español, se ha perdido la lengua, dicen que según la cantidad de niños hablantes es el futuro de la lengua y en la comuna de Tirúa no hay ningún niño hablante, esto simboliza la muerte de la lengua en este territorio y de la lengua en casi todos los territorios, porque en los pehuenches hay niños hablantes pero son muy poquitos.

Entrevistadora: Y la identidad ¿Se fortalece?

CCEP: La EIB lo que hace es fortalecer la identidad y los niños claro se sienten Mapuches, pero no son hablantes del *chemamull* y lo peor es que la última generación de hablantes competentes tiene alrededor de 60 años y luego viene otra generación que perdió la lengua, después nosotros y ahora los niños y porque, además la lengua es el vehículo principal de una cultura, en los guillatún, en ceremonias religiosas no se pueden hacer en castellano y si la lengua se pierde, se pierden de hacer un montón de cosas, en cómo ven el mundo, como ven al otro, al mar.

Entrevistadora: **¿Cómo el contexto educativo responde a las demandas de las comunidades indígenas en torno al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en su objetivo de revitalizar la cultural Mapuche?**

CCEP: Yo creo que responde o trata de responder, pero yo siento que lo hacemos igual a los organismos del estado, como tratando de ir cumpliendo con lo más urgente, pero no son medidas tan profundas que se logran realizar, porque además son cuatro años y en cuatro años no se alcanza hacer algo a largo plazo, son siempre a corto plazo, entonces yo no sé si se logre a hacer cambios reales que apoyen el tema de revitalización, de identidad, todo el EIB y no sé si los organismos que tienen que ver con educación intercultural hagan algo a largo plazo, todavía sigue siendo algo muy superficial y reciente también, porque cuanto llevara esto unos 10 años o 15 años, no como otros países que llevan muchos años como Bolivia, México, tienen otra historia y más cantidad de hablantes también, el

reconocimiento como pueblo, Chile será casi uno de los únicos países que no reconoce a sus pueblos originarios como pueblos, todavía sigue hablando de etnia, entonces si no reconoce como pueblo en su constitución, claro no hay derecho al agua, no hay derecho a la lengua, no hay derecho a ser un pueblo.

Entrevistadora: ¿El ser una etnia para el estado que implica en el gobierno?

CCEP: Eso ayuda al estado de alguna manera, el no reconocer los derechos de sus pueblos, que tiene que ver sobre el suelo, sobre la tierra, el agua que son inherentes a un pueblo y lo mantiene como etnia y no los obliga a reconocer las demandas.

Entrevistadora: **¿Qué acciones realiza el Educador Tradicional para incentivar la participación de la comunidad educativa y fomentar la identidad cultural?**

CCEP: El educador tradicional vive en una comunidad, viene de una comunidad generalmente estos conocimientos que tiene de la comunidad los trata de llevar al aula, si no sabe pregunta, indaga, investiga, también lleva a los niños de la escuela a la comunidad, entonces generalmente hacen visitas, tratan de organizarse para el *wiñol tripantu*, invita a las autoridades tradicionales de la comunidad del *Lof* a la escuela para que sean parte de la celebración más o menos.

Entrevistadora: **¿Cuáles son las características fundamentales que debe tener un Educador Tradicional para transmitir la educación intercultural?**

CCEP: Principalmente saber la lengua y la cultura, yo creo que sobre en todo en educación parvularia la lengua tiene que ser hablante, un hablante competente, fluido y que además quiera hablar de la lengua en la sala, siendo la única que habla la lengua, las educadoras no saben la lengua, entonces el educador tiene que saber, pero además querer hablar aunque no tenga la respuesta y que debe ser muy complejo y difícil, siendo el único que habla la lengua y nadie me responda, pero ella es modelo lingüístico, los niños tienen que escucharlo y transformarse en

un modelo lingüístico para que lo niños también tenga espacio de la escucha de la lengua, porque si no la escuchan nunca van a tener un aprecio sobre la lengua, pero además saber sobre la cultura, yo no sé si la didáctica la va trabajando con la profesora, el profesor mentor ellos son los pedagogos y quienes hacen la bajada formal buscando didácticas y metodologías, para ellos deben ser muy difícil, siempre deben estar en tensión, porque el ministerio les pide ciertos aprendizajes, muchos aprendizajes, están escolarizando mucho más la educación parvularia, los obliga a tener un formato, muchas veces le dicen pre básica y es el nivel de educación parvularia y ya si el director dice educación parvularia tiene un concepto de la educación parvularia, porque es un paso antes de la básica no es un nivel en sí y ese concepto este muy arraigado sobre todo en Tirúa.

Entrevistadora: ¿El programa ha apoyado otras áreas del pueblo Mapuche?

CCEP: Si yo creo que ha a poyado de una u otra forma, yo lo veo en mi *lof* en mi casa que mi familia es evangélica y ellos no podían hacer nada Mapuche, porque lo satanizaban y ahora desde la escuela les piden ciertas cosas y mi tía participa no se haciendo pan para los niños, para la celebración ellos no celebran, pero ya tienen otra visión de la cultura, porque lo exige la escuela, ya ha ido cambiando.

Entrevistadora: Si usted compara el nivel de educación básica y el nivel de educación parvularia en el establecimiento Eloísa ¿Cual nivel cumple más con los objetivos de la EIB?

CCEP: Yo siento que el nivel parvularia cumple más que en el nivel básico, porque juegan más los niños, cantan más, es mucho más lúdico y como el proceso es más lúdico los niños lo aprenden más rápido.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los obstáculos que usted percibe en el educador tradicional en el establecimiento?

CCEP: Yo creo que más que para el educador tradicional, si no para el equipo que trabaja en educación parvularia, por la cantidad de personas y tiempo que tienen los educadores para planificar y subdividir sus roles, porque andan corriendo tanto

tiempo, tienen tantos niños que ver y no tienen el tiempo suficiente para planificar y decir ya, ¿Cómo vamos hacer? ¿Cómo lo podemos hacer? Y lo hacen como todo muy rápido, yo creo que eso es lo más complejo y otra cosa que el educador este solo, claro porque no tienen con quien hablar, no tienen la interacción del dialogo que es la lengua.

Entrevistadora: Y la participación de los docentes ¿Cómo lo visualiza?

CCEP: Yo siento que los docentes debiesen aprender más, por ejemplo Cecilia es Mapuche tiene un acercamiento distinto a la lengua, si no fuera Mapuche sería distinto y en las otras escuelas también, pero todavía yo siento que hay una resistencia por la lengua, pero no es porque sea Mapuche o Aymara, sino porque aprender una lengua de adulto es mucho más difícil que de niño, entonces es un desafío cognitivo importante, entonces si la educadora tradicional está sola hablando una lengua y la educadora de párvulo maneja muy poco es muy difícil que los aprendizajes de los niños sea también profundos, o sea, si hubiese más hablantes de la lengua en la sala sería mucho más fácil revitalizar la lengua o que se alcance una profundidad distinta.

Entrevistadora: ¿Cómo visualiza este Programa?

CCEP: Yo siento que no va avanzar hacia la revitalización de la lengua, yo siento que va a continuar, tal vez cambien ciertos aspectos, pero yo no sé si cambie tanto el programa, tal vez sufra cambios el contrato del educador, tal vez la figura del educador, pero yo no sé si cambie en profundidad respecto a los aprendizajes de los niños y las niñas, yo creo que va continuar de la misma manera, para continuar se deben hacer cambios más profundos y no sé si tenga que venir de instancias tan institucionales y se necesita una institución que apunte a que los niños salgan leyendo en educación de párvulos por ejemplo.

Entrevistadora: ¿Usted cree que un centro educativo intercultural Mapuche es la solución?

CCEP: Sí, yo creo que es la solución, nosotros también llegamos a la misma conclusión en Santiago con los educadores tradicionales, si no existe algo Mapuche, donde los profesores sean mapuches, se hable *mapudungun* o *chedungun*, se enseñe por lo menos los primeros cinco años de vida que es la formación más importante, porque la lengua se aprende, el niño reconoce los fonemas de su lengua materna a los dos meses de vida, al año no es hablante, pero tiene la lengua materna, pero debe ser algo que comience en educación parvularia o en sala cuna, es muy difícil revitalizar la lengua con cuatro horas si se quiere hacer algo de verdad para revitalizar la lengua y que no muera acá en el sur esta es una buena alternativa, pero se necesitan muchos recursos, muchas cosas, a mí me tocó hacer un viaje a Canadá y a Estados Unidos a ver los pueblos de allá, ellos tienen muchos recursos, sus escuelas son gigantescas, algo que está lejos de acá, porque allá los reconocieron como pueblos, ellos pueden utilizar sus territorios, hacer uso de ellos, pero hay muchos intereses económicos de por medio, si nos reconocieran como pueblos todas las forestales, todo el dinero que se ganan las forestales, ya no sería para empresas privadas, si no que para la gente de este territorio, el agua o como en el norte las mineras, si Chile está constituido de muchos pueblos, entonces sí reconoce sus pueblos, tiene que primero aceptar que Chile está construido sobre un territorio que no era de ellos y que habían otros pueblos antes y reconocerle a esos pueblos sus derechos y luego constituirse como nación, entonces, es complejo porque hay intereses económicos de otros países ni siquiera de Chile solamente.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOORTE A LA INVESTIGACIÓN!

ENTREVISTA A DOCENTES

Estimado(a) Docente

Nuestros nombres son: **Isabel Millanao Castro** y **Sonia Salazar Luengo**, somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Concepción. Actualmente estamos desarrollando nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación titulado: *Acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.*

La investigación tiene como objetivo general “analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural que se llevan a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa”. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradecemos mucho su participación.

Me desempeño en el Establecimiento Educadora Mentora 2 (EM2) como:			
Estudié en	Universidad de Concepción		
Años de servicio en el Colegio	19 años		
Años de experiencia laboral	23 años		
Pertenece a un pueblo indígena	Si x	Cual Mapuche	No
Fecha de la entrevista	11 de Octubre del 2018		
Entrevistadora	Isabel Millanao – Sonia Salazar		

GUIÓN DE ENTREVISTA:

Entrevistadora: ¿Qué conoce del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?

EM2: Estos programas primeros son financiados por el ministerio y después se institucionalizan en la práctica EIB como obligatoria, pero antes de eso viene este otro proceso que son los proyectos experimentales y aquí se dio porque el alcalde Adolfo es Mapuche entonces él lo potencio.

Entrevistadora: ¿Depende del alcalde el funcionamiento de este programa?

EM2: Bueno, sí, pero le van dando otro enfoque, depende de quien este.

Este programa acá inicio con los proyectos pilotos, yo lo que veo que primero comenzó en esos años fue Ponotro, con la iniciativa de este profesor Arias, él tenía experiencias por su propia cuenta, porque él tenía buena relación con la comunidad, después viene otra etapa, donde comienzan a llegar los proyectos externos financiados por universidades como la UFRO y hay llegado Miguel Sánchez y en esa generación estoy yo, porque recién venía llegando a la comuna en el año 1999 o 2000 hay recién comenzó el tema de la EIB y después de eso siguió la CONADI, igual diría que estaba aportando hay la CONADI, posterior a eso viene el Programa Orígenes y eso duro varios años y luego de eso salieron todos estos programas ministeriales.

Entrevistadora: ¿Cuál fue el rol del Programa Orígenes?

EM2: El Proyecto Orígenes lo que vino hacer fue financiar estos proyectos pilotos, porque lo que nosotros hicimos fue aportar la matriz curricular para que ellos pudieran funcionar, entonces esa matriz curricular se hizo financiada por la investigación de Miguel Sánchez y hay trabajo Arias y trabajo yo y ahí se hizo esta matriz curricular donde habían contenidos que se deberían trabajar y eso después lo tomaron e incluso en esta etapa de los Proyectos Orígenes las escuelas podían hacer sus planes y programas propios.

Después de los programas ministeriales viene otra etapa yo diría que es como la de consolidación que es la que está ahora, porque estos programas de ministerios siempre están sujetos a los tipos de gobierno, no sé por ejemplo, si asumía un gobierno de izquierda seguía, si había uno de derecha como que no seguía, se disminuían los recursos, entonces, no había nada estable, estábamos a la voluntad de los gobiernos de turnos y lo que hicimos antes de la revolución pingüina en el año 2006, fue haciendo indicaciones a la LEGE y en esta iniciativa yo también participe, fue mi aporte en estas etapa, pero esto de la LEGE la indicación nació porque hay una asociación que se llama la identidad *Lafkenche* ¿Han escuchado de eso?

Entrevistadora: Sí

EM2: Esta la identidad *Lafkenche*, como yo participaba en esa organización que apoya y participa en comunidades de Arauco hasta la décima región, nosotros estaban legislando sobre LEGE y a nosotros nos pidieron los que éramos Mapuches que hiciéramos indicaciones a la ley, en ese tiempo yo estaba haciendo el magister de currículum en la Chile, entonces yo tenía tiempo y hay ayude, fuimos pocas personas las que trabajamos hay, porque al final eran muchos dirigentes alrededor de 80, nosotros fuimos allá a presentarnos y preguntarles que era lo querían que incluyéramos, primero ellos se colocaron de acuerdo y dijeron que querían la inclusión del conocimiento, la lengua, la historia y la cosmovisión, ahora el tema era de donde hasta donde, entonces, hay surgió la necesidad de que fuera desde el nivel de educación parvularia hasta educación media esas tres cosas de forma transversal y de ahí cuando se aprobó la LGE recién quedo como un programa establecido y lo bueno de eso que independiente del gobierno que este izquierda o derecha tiene que seguir igual, eso fue lo que se logró en ese tiempo respecto al Programa de Educación Intercultural Bilingüe. En esos tiempos daban harta plata, las escuelas recibían muchas platas, porque estaban experimentando y una vez que terminaron de experimentar ya se establecieron los planes y programas y la asignatura de Mapudungun, pero la asignatura de Mapudungun se estableció a raíz de la transversabilidad de las tres cosas nombradas anteriormente, es ahí la

obligatoriedad de la enseñanza del Mapudungun y por eso ahora se hace así, pero antes no, y ahora se enseña como cosmovisión, como beyentün y como espiritualidad Mapuche.

Y aparte de eso en el 2000, igual participe pero solo un poco en el inicio, se va instalar un CFT en la comuna, porque como hablamos sobre la educación media y nosotros dijimos que esto se tiene que enseñar obligatoriamente desde educación parvularia , educación básica y eso está en la LGE, viene en un apartado específico, que lo que faltaba un poco era intervenir en la línea sobre la educación superior, entonces que pedíamos nosotros también y yo creo que ese va ser el otro paso que vamos a dar después que sea obligatorio reconocer en las universidades, en Temuco lo hacen, son universidades como la de Concepción que están más desapegados con estos temas por ejemplo la universidad de ustedes ¿Tiene alguna asignatura que hable de diversidad?

Entrevistadora: Si, pero no se enfoca en esta área específica de los pueblos originario.

EM2: Bueno el desafío ahora esta avanzar en el CFT y en la educación universitaria y ese es el desafío que yo veo pendiente que queda.

Entrevistadora: En lo personal ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?

EM2: Actualmente tiene como fortaleza que está en forma permanente, la debilidad tiene que ver con el trabajo en el aula.

Entrevistadora: ¿Porque ve la debilidad en el aula?

EM2: Porque nosotros cuando trabajamos indicaciones pensamos en la cuestión macro pero los problemas que yo veo son en el aula en sí, porque no hay profesor de Mapudungun, por eso se buscó esta dupla, porque el conocimiento Mapuche no se aprende en la universidad, se aprende a través de la vida entonces hay que usar la figura del educador tradicional, entonces algunos profesores mentores se llevan muy bien con su dupla que en este caso sería el educador tradicional, pero en otros casos no pega y lo otro es que nosotros hablamos de educación indígena

etnoeducación, ese es el concepto que nosotros usamos para enseñar la educación que es propia de los pueblos originarios, pero nosotros también como Pueblo Mapuche tenemos propias metodologías, los niños aprendían escuchando, se les enseñaba a escuchar, cosa que ahora por ejemplo se le enseña primero a hablar, por eso lo niños de esta generación no escuchamos tendemos a llegar y hablar, nos cuesta tener esa capacidad de recibir la información, procesarla y después entregarla y eso se contrapone con este otro tipo de enseñanza o por ejemplo se aprende observando y eso metodológicamente si tú vas a enseñar el conocimiento Mapuche eso no se aprende en el aula, se aprende en terreno, entonces hay una cuestión metodológica que no junta ni pega.

En todo caso políticamente se ha avanzado bien, pero lo que hemos visto con experiencias internacionales es que nosotros pensamos en hacerla obligatoria pero este tipo de conocimiento no se hace en el aula se tiene que salir a terreno y en vez de que el educador entre al aula debería salir la escuela, el curso o el grupo de niños al lugar donde se está dando el conocimiento, en una ocasión vino un lingüista de España donde están recuperando su lengua y ellos nos decían que sacaban al grupo y lo llevaban al sabio en este caso y hay él les hablaba de la lengua y los sacaba a pasear, ese es el gran desafío que tenemos nosotros para la enseñanza del conocimiento.

Entrevistadora: ¿Usted cree que la solución es entregar la clase fuera del salón?

EM2: Si, es que así es la única forma, si no difícil porque el educador tradicional tiene que estar hablando en abstracción y los niños no observan, entonces, las habilidades no se desarrollan, porque la observación no es mirar, es tocar, es oler, es todo, una definición conceptual de observación es distinta a la concepción de observación que tenemos en el mundo occidental, en este caso es una observación activa que se hace, yo lo veo en mis hijas cuando salen a buscar plantas medicinales mi mamá las hace tocar, mirar con cuidado e indicando cuales son las características que tienen, entonces así se da el mundo.

Entrevistadora: En relación a la educación intercultural ¿Cómo se están logrando los objetivos propuestos por el Establecimiento?

EM2: Yo creo que vamos súper lento, tiene que ver con esto con el enfoque metodológico que se tiene, el profesor le echa la culpa a los niños, que son muy desordenados, que hay mucha burocracia, pero yo creo que no es eso, tiene que ver con la voluntad de sacar a los niños porque uno que es parvularia lo sabe, yo salí el año pasado con todos mis niños y no me hicieron ningún problema igual yo les enseñe, porque dentro de la cultura Mapuche igual te enseñan a hacer visitas, a nosotros nos enseñaron a comportarnos, con indicaciones y todo, entonces, una serie de consejos que a uno la preparan como para las situaciones, fuimos a la playa y yo pensaba se van a mojar todos los pies y en realidad no se mojan los pie, porque si uno les explica primero que existe una casa con un gran *ñil*, que es dueño del espacio, tenemos que pedir permiso, lo tratamos con respeto, entonces, no sé si será eso o que esta generación tiene una forma de ver la vida que esta todo canalizado por la digitabilidad entonces, como que ven todo por un mundo virtual no el mundo real.

Entonces no, yo creo que falta, nosotros con la profesora María Carrillo creo que fuimos la que le dimos una gran vuelta carnero al Programa EIB parvularia, que antes nosotras trabajamos mucho el tema de la compilación de relatos, las etnomatemáticas y todo eso, desde hace tres años comenzamos a través del Programa EIB esta inteligencia naturalista, porque los niños de esta generación ellos ya trasplantan, ellos tienen conciencia del valor de una semilla, del valor del trasplante, del suelo que se tiene que preparar, cuando hicieron el trasplante la Lamien les dijo que le tenían que hablar a su planta y ellos le hablaban a su planta y yo para dejar evidencia lo hice dibujar repitiendo lo que le dijeron a su planta, claro salieron realmente cosas demasiados poéticas, lindas, fantásticas una sensibilidad tremenda yo quede enamorada de esta generación y al final el tema de la EIB en el establecimiento tiene que dar un vuelco para algo que sea practico y en este momento más que saber de historia que también se puede complementar y de muchas cosas tiene que ver como cuidamos el medio ambiente inmediato, algo que

sea más real, más visible para ellos, por ejemplo, como podemos hacer una escuela verde si estamos rodeados de cemento, si sabemos que el verde nos da una sensación de bienestar a todos, porque hay volvemos al principio de la cultura que tiene que ver con la relación de la naturaleza Mapuche el *kume muñen*, entonces volvemos a los principios y ya no andamos folclorizando la cultura y en esto el nivel de parvularia va marcando hay, claro que hay igual el profesor tiene que regirse según planes y programas yo sé que los niños no van a salir hablando mapudungun en la escuela. No, porque resulta que el mapudungun tienen que practicarlo en la casa, en la comunidad, tiene que ser en un contexto de uso, o sea los niños ahora en la gira que vamos hacer con esta generación vamos a ir al Lago Budi a una comunidad que se llama Llahuelpulli y hay los niños son todos hablantes y hay todos mis niños van a tener que practicar, porque el conocimiento tiene que ser llevado a la práctica, todo lo que han aprendido de la huerta, de las plantas, van a tener que ponerlo en práctica allá, porque van a ir a un lugar donde hay huertos con plantas medicinales

Entrevistadora: ¿Qué ocurre en educación básica con esta enseñanza?

EM2: Se limita, está demasiado direccionado y claro el *Lamien* se desgasta, yo creo que hay también es importante la familia, porque nosotros nos preguntamos para que estamos preparando esta generación y finalmente dedujimos que queríamos preparar esta generación para que sea capaz de defender su territorio, para que sepa cuidarlo, protegerlo y proyectarlo para sus hijos y claro creando esta conciencia sobre el medio ambiente y todo eso se va mantener y se va reproduciendo un patrón cultural, así que yo espero que esta generación no deje que se instalen más adelante las salmoneras.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia que usted le otorga a que los estudiantes aprendan su lengua originaria?

EM2: Yo creo que es importante en dos aspectos, la primera desde las neurociencias porque se les desarrolla más el cerebro, son más inteligentes y desde lo social totalmente contextualizados, los niños son mucho más adaptados, de hecho mis niñas, ellas no tienen problema, vamos a las ceremonias, a los *guillatún*,

bailan, saludan en *mapudungun*, saben que estamos en otro contexto, no se hacen ningún problema, entonces los niños tienen la capacidad de empatizar con el otro y de adaptarse a distintos contextos, sin generar juicios, ellos viven la cultura y disfrutan de la cultura y lo generalizan, porque lo mismo que practican acá, cuando van a ver a su papá que es indígena cuna de Panamá, yo sé que con el mismo respeto lo van a ver y no sé si van a ver otro pueblo indígena no se Aimara, van actuar respetuosamente, al final el principio el valor que se desarrolla sirve para que se adapten a cualquier contexto. La generación esta, se trata de que sean lo más abiertos posibles, incluso ahora se habla de los niños transgéneros y yo he tenido, uno sabe cuándo lo recibe desde chiquitito que tienen una orientación distinta y nosotros lo vivimos. En el pueblo Mapuche las *machis* son hombres y mujeres a la vez, por ejemplo si son mujeres son poseídas por un espíritu de hombre, y el masculino por una mujer y así viceversa, entonces existen las dualidades, existen las diversidades y todo eso se transmite por ejemplo, cuando la gente es hablante del *mapudungun* lo que yo veo es que nosotros, yo creo que no le alcanzamos a entender todo lo que dicen, porque hay muchas palabras en el castellano que ellos no les encuentran un sinónimo entonces, debe ser sumamente profundo, de repente yo creo que si es importante la lengua originaria, pero no sé si tengo mucha fe en que la vamos a rescatar.

Entrevistadora: ¿El Programa EIB logrará revitalizar la lengua?

EM2: Los conceptos más que nada, yo no sé si pueda, bueno mi hija los primeros tres años vivió más con mi padres, ella podía comprender bien porque estaba en esa etapa de comprensión, después cuando se vino para acá la evaluaron en el consultorio y como mi hija no hablaba mucho y dijeron que tenía un trastorno del lenguaje, entonces yo le dije a la enfermera que le preguntaré lo mismo en *mapudungun* entonces me dijo que no era hablante y le dije que el problema no era mi hija era ella, entonces que si bien el Programa de EIB esta en educación, pero esto se debería ampliar a otras áreas más por ejemplo salud y educación.

Entrevistadora: Según su percepción ¿Cuál es el aporte del Educador Tradicional al participar en el contexto educativo?

EM2: Es que yo creo que es la esencia del conocimiento, es la vértebra de todo porque le educador tradicional no es lo mismo que enseñe la lengua y el conocimiento Mapuche un joven que sea hablante del mapudungun pero que no tenga esa experiencia de vida, porque los educadores tradicionales llegan a una etapa del conocimiento que es ya mucho más general, que en realidad es la sabiduría que tienen, en realidad ya no es el conocimiento que enseñan si no que te enseñan a reflexionar, yo me recuerdo de don Prosperino que falleció en el accidente, él fue como mi gran maestro, él hacía con nosotros lo mismo que en educación llamamos metacognición, el continuamente estaba haciendo eso con los niños yo lo veía en mi abuelo, le hacíamos preguntas y nunca nos respondía, nos contra respondía con una pregunta y eso nos obligaba a buscar la propia respuesta y ese ejercicio lo hacen ellos porque sus tiempos son distintos, no como un profesor joven que siempre esta apurado por pasar la materia, que anda apurado por el tiempo, ellos transmiten algo que el profesor joven no lo tiene, que tiene que ver con esa sabiduría y con el tiempo, el tiempo Mapuche es distinto al de un profesor, nosotros queremos todo rápido y lo otro que ellos tienen otra relación con los niños, por ejemplo, para ellos es muy complicado trabajar con treinta niños, entonces una vez don Prosperino me dijo que tenía miedo de trabajar con tantos niños, no importa Lamien le dije imagine que todos son sus nietos, al otro día llego con puros *weñis* chiquititos y le estaba enseñando a jugar a todos palin y siempre fue así.

Entrevistadora: Don Prosperino fue declarado un tesoro vivo por la Unesco ¿Usted ve esas fortalezas en la educadoras tradicionales del establecimiento?

EM2: Mira yo no lo veo, no lo veo porque *la Lamien Rosa* le falta formación, ella entro a trabajar recién con nosotras un año y la cambiaron para básica, pero ella no estaba lista, ella tiene que pasar por un proceso de inducción y eso demora más o menos tres años para que una persona le diga sabe que usted puede pasar al otro lado, porque se tiene que llevar bien con el profesor, se tiene que llevar bien con los niños, se tiene que llevar bien con el apoderado, entonces, tiene que tener una formación completa.

La *Lamien* Sonia es muy lúdica, pero lo que pasa es que ella esta cruzada, porque estudio asistente de párvulos entonces ella combina las estrategias, pero el *Lamien* que venía de cero, en bruto, él adapto las estrategias propias que se tienen para enseñar a los niños Mapuches esa es la gran diferencia y las adapto para enseñar en el aula, entonces yo de el saque varias observaciones, mi tesis en currículum tenían que ver con las estrategias y eso a mí me llamo mucho la atención.

Entrevistadora: Entonces ¿Cómo debe ser el conocimiento de la educadora tradicional?

EM2: Bueno el conocimiento Mapuche tiene que ser generoso, porque tú estás generando una empatía, si quieren que vean el tema Mapuche y a nosotros como Mapuches sacarnos esa etiqueta de terroristas y de gente amargada que siempre anda peleando, no, eso no ayuda mucho, después de don Prosperino que su maestro fue su papá, yo a ellos los recuerdo con mucho cariño.

Entrevistadora: ¿Cómo se incorporan los aprendizajes interculturales al currículum nacional?

EM2: Los contenidos en este caso lo que tenemos nosotras es una matriz curricular básica que obedece a dos lógicas una a los aprendizajes esperados que están en las bases curriculares y por otra parte lo mínimo que se tiene que aprender y se enseña en esa etapa de la vida a los niños como contenido en la educación Mapuche *kimun tu gul* que le llamamos nosotras.

Entrevistadora: ¿Quién genera esas matrices?

EM2: Nosotras, las educadoras tradicionales, los educadores tradicionales y nosotras vamos como priorizando por medio de preguntas a través de dos vías, la primera fue con una consultora que financio la CONADI y se hizo una gran matriz curricular que es la que funciona para INTEGRA y la JUNJI, después con el tiempo la JUNJI hizo otra bajada más pequeña, porque igual eran artos contenidos entonces, eran muy amplios ahora los bajo y esta cada uno con esa propuesta.

Entrevistadora: ¿El Programa EIB trabaja por niveles separados en el establecimiento?

EM2: Si y hay nosotros tenemos que articular, de hecho ahora tenemos una reunión de articulación para ver qué cosas hay que hacer, pero igual a los de básica les cuesta entender que nosotros en educación parvularia, a mí me ha costado un montón sacar el concepto de educación Pre – escolar, nosotros somos educación parvularia, tenemos nuestros propios planes y programas, tenemos nuestras propias metas y obedece a una lógica de unos niños que van de tal a tal edad, entonces todos piensan que nosotros los preparamos para primero y no, es una preparación para la vida al final y ese es el estigma que tenemos nosotros que eliminar.

Entrevistadora: **¿Quiénes participan en la planificación de las actividades de aprendizaje?**

EM2: Ahí participa la educadora en el aula y la educadora tradicional, es una co-docencia lo que se hace, porque cuando yo trabajo con ella, decimos vamos a tomar este, que podemos hacer por ejemplo, yo preparo los materiales y ella da la clase otras veces yo hago el inicio, como nos conocemos ya no nos complicamos en eso, hay momentos en que uno sabe que tiene que intervenir y en otros que no y ella también se adapta bastante a mí, yo soy demasiado estructurada entonces igual se ha tenido que adaptar la *Lamien*, porque ellos son súper dispersos.

Entrevistadora: **¿Cómo se maneja en el aula la educadora tradicional?**

EM2: Ella tiene la traba de todos los educadores tradicionales yo creo, es como tener un pájaro encerrado en una jaula de cemento, mira si tú vas a preguntar a un educador que trabaje en el cerro, están cayendo en un estado depresivo porque, se desmotivan y tienen que trabajar porque tienen hijos que mantener, lo ven como una fuente de ingreso.

Entrevistadora: **¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas para favorecer el aprendizaje intercultural?**

EM2: Está complicado eso, porque todo queda en tratamos nomas, tratamos por ejemplo de hacer actividades de canto, conversaciones, las plantas, pero hay solo un poco de salidas a terreno, pero igual es poco estamos bien limitadas, el tema del

tiempo no nos ayuda mucho por ejemplo, este año teníamos tantas salidas a terrenos planificadas y cada que vamos a ir está lloviendo, no hemos podido cumplir con la expectativas que teníamos y los niños también quedan así, como en este último tiempo el cambio climático nos ha afectado. Al final se saca más de lo mismo, una conversación del tema y el dibujo o la conversación a través del Epeu y una maqueta o conversación y un dibujo con tempera a lo más un poco de greda, igual va variando, pero no es algo innovador para los niños, si lo único novedoso es el tema de salir con los niños a terreno, yo creo que ya estoy como metida en eso y la verdad es que me desencante también.

Entrevistadora: De las prácticas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los estudiantes y por qué?

EM2: Las salidas a terrenos son en un 100% buenas y la otra que a mí me da dado resultado que lo estoy haciendo ahora en esta generación, que tiene ver con la práctica de unos juegos ancestrales se llama el Mapuche *Un can tun*, es una disciplina tan bonita en donde todos los niños trabajan coordinados, se llama *collella leulin* es como el juego de las hormigas, entonces esta todo el cuento del trabajo en equipo, en grupos , en ser sumamente coordinados y con eso los niños quedan súper bien en el sentido que tu desarrollas todo lo que tiene que ver con la motricidad, se trabajan con unos colihues, entonces los niños forman juegos para los lados, se cruzan, saltan, hacen catapultas y todo eso, es más fácil trabajarlo con menos niños.

Entrevistadora: Me gustaría saber de las ceremonias que realizan en el mar con los estudiantes.

EM2: Es un ceremonia que se realiza en el día de la educación parvularia eso se instauro todos los años, pero la sensación que queda es muy bonita para los niños, de hecho nosotros hacemos *guillatún* arriba y todas las veces en la mañana se baja al mar y se hace una ceremonia en el mar y se vuelve y todo eso, este año para *Wetripantu* que se hicimos acá los *lamien* y una gran parte de los niños y apoderados llegaron, nunca lo habíamos hecho acá en la escuela que sabes que

fue tan emocionante que hasta yo me emocione y eso que uno está acostumbrada a esto, entonces yo sentí que llegaron con un *newen* poderoso los *lamien* que fueron todos lo que asistieron, porque llegaron descalzos todos y tienen que entrar bailando y nosotros allá lo recibimos y es que tu como que los envuelves y todos nos juntamos en un gran círculo, porque el tema circular te da una energía súper rica, en todo caso, casi todos los pueblos originarios bailamos en circular, entonces fue como súper bonito e incorporamos algo nuevo y también le agradezco al *lamien* Ancan que está a cargo de la EIB y que fue sensible en eso, porque igual lo criticaron existen los Mapuches que dicen no es que se hace mirando para allá, pero antes en los *Wetripantu* se hacían muchas cosas una de esas si o si era ir a darle gracias al mar, hacer la ceremonia, hablar a los árboles, que es lo que hace la *lamien* en clases, es una práctica que se hacía para aconsejar al árbol que diera frutos cuando este no daba.

Entrevistadora: ¿Qué ha generado en los estudiantes el ser parte de un Establecimiento que promueve una educación intercultural?

EM2: Yo lo que he visto, hablo por mis generaciones salen muchos más completos, tienen un desarrollo más integral, porque lo que he visto es que los niños participan más en la orquesta infantil Lafkenche, están por aquí por allá, siempre muy activos, en mi generación yo me acuerdo que era vergonzoso ser Mapuche, era el indio o la india, estos no, son súper más seguros, pero aun yo creo que estamos en un 50% falta mucho todavía, pero ha cambiado bastante en comparación, miren yo marco el hito porque estudie en la básica cuando no estaba el alcalde Millabur y para bien o para mal es Mapuche es el que esta y el que es racista no le queda otra que aceptar y si todo el racismo aflora en las campañas políticas.

Entrevistadora: Desde el enfoque intercultural ¿Cómo se trabaja con la familia y de qué forma ellas participan?

EM2: Si en eso nos falta, yo creo que hemos avanzado poco estaríamos recién en un 40%, falta involucran más a la familia, porque se tiene pensando que la familia es la que tiene que venir a la escuela solamente, eso se ve como un aporte y no se ve como un aporte en que nosotros salgamos a la comunidad, entonces dicen no

es que la familia no ayuda en esto, pero es que la gente trabaja, justo tenemos en este pueblo como en el semi urbano gente que viene del campo y trabaja en otras cosas y no tienen un horario fijo, es complejo en el sentido que nos cuesta generar un ambiente, en lo único que hemos calzado bien son en las celebraciones del *wetripantu* que ha sido más masivo y estas salidas pedagógicas complican, pero igual lo han hecho y ha resultado muy bien, pero a nosotras en parvularia no nos cuesta tanto, de hecho lo conversábamos con los profes el otro día y nos dábamos cuenta que los niños del segundo ciclo están en otra etapa, en donde el tema Mapuche, tienen un conflicto de identidad, donde las salidas a terreno tienen otra complejidad.

Entrevistadora: De las prácticas educativas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por la familia y por qué?

EM2: En el nivel de educación parvularia tiene que ver con el rescate de relatos locales, eso les gusta por lo general la gente hace llegar su relato solito, entonces uno saca y desenreda una madeja de lana, entonces eso la gente lo tiene valorado y lo evoca a su recuerdo de infancia, lo que le conto su abuelito, las salidas a terreno también, visitas a museos, salir a comunidades eso también les gusta mucho

Entrevistadora: ¿Usted cree que la familia valora el tema intercultural?

EM2: Yo creo que un 50%, el resto no le encuentra un significado y dicen para que tanto si ellos les sirve más el inglés y típico todo eso, entonces, claro no le ven el sentido que tiene o tal vez nosotros como escuela no hemos sido tan claros en tipificar los propósitos que tenemos como escuela, cuando yo te decía el tema de que cual es nuestro propósito, preparar a los niños para que defiendan su territorio, desarrollar esta inteligencia naturalista a lo mejor nosotros no se lo hemos dicho y ellos lo ven como un factor obstaculizador, porque les baja el promedio más encima dicen son cuatro horas deberían hacerle más clases en otra asignatura y esas son como las críticas.

Entrevistadora: Desde su percepción ¿Qué ventajas y desventajas tienen los docentes al pertenecer a un Establecimiento que imparte una educación intercultural?

EM2: Las ventajas tienen que ver que como persona uno evoluciona, se abre al respeto, igual hay profesores que son monoculturalistas y mí me da pena eso, pero que le vamos hacer, hay gente que estudio y se volvió a trabajar a Tirúa y nunca más salió a ninguna parte y es gente súper cerrada y a través de este programa obligatoriamente los hemos hecho salir de ese confort, de esa concha en la que están y en realidad ese dicho “te falta mundo”, pucha que es verdad.

Las desventajas cuando uno trabaja en el tema de EIB, uno tiene que estar continuamente especializándose y salir a terreno ver otras realidades, porque eso a nosotros nos mata, porque igual nos encapsulamos y no hay recursos, no hay tiempo, bueno pero hay es culpa de nosotros.

Entrevistadora: De las prácticas educativas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los docentes y por qué?

EM2: Calzamos todos en la valoración del medio ambiente ese tema nos une, el tema de la recopilación de la historia local también nos une, no nos divide, las practicas que tienen que ver como el *trafkin*, quedaron fascinados, eso tiene que ver con el intercambio de bienes, por ejemplo, todos los profes llevaron plantas y semillas y entre ellos intercambiaron, estaban felices, porque como te decía el tema del medio ambiente nos une, entonces, esas cosas nos hacen hablar un lenguaje común y por eso nosotros decidimos que el medio ambiente era algo que nos unía, si al final Mapuche o no Mapuche, el agua por ejemplo si nos quedamos sin ella.

Entrevistadora: ¿Qué hito marca la cultura Mapuche en educación?

EM2: Desde lo político es un avance, se legitima el conocimiento Mapuche, porque como no es un conocimiento que esta sistematizado, entonces la gente dice a no el Mapuche no nos sirve, ahora todos saben por ejemplo, que el conocimiento que está relacionado con la plantas, si sirve y tiene sentido y no es solamente en Mapuche si no en todos y así se van legitimando saberes, eso desde lo político.

Pero si genera tensión, tal vez yo pienso que los Mapuches deberíamos tener nuestro propio centro de educación Lafkenche y eso es como mi gran sueño desde que llegue y volví a la comuna, en donde nosotros tengamos nuestro propio centro educativo y podamos enseñar nuestro propio conocimiento, con nuestras propias metodologías y que estén hay porque les gusta y no por una nota, entonces, eso marcaría un gran hito, ahora va estar el CFT pero igual va estar institucionalizado está marcado por otros y no tiene mayor relevancia, hay muchos que están esperando para trabajar allí, pero yo digo más de lo mismo, más hago hay en la sala, aportando desde otro ángulo.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOORTE A LA INVESTIGACIÓN!

ENTREVISTA A DOCENTES

Estimado(a) Docente

Nuestros nombres son: **Isabel Millanao Castro** y **Sonia Salazar Luengo**, somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Concepción. Actualmente estamos desarrollando nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación titulado: *Acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.*

La investigación tiene como objetivo general “analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural que se llevan a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa”. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradecemos mucho su participación.

Me desempeño en el Establecimiento como:	Educador Mentor 1(EM1)		
Estudié en	Universidad Arturo Prat		
Años de servicio en el Colegio	4 años		
Años de experiencia laboral	8 años		
Perteneciente a un pueblo indígena	Si <input checked="" type="checkbox"/>	Cual Mapuche	No <input type="checkbox"/>
Fecha de la entrevista	16 de Octubre del 2018		
Entrevistadora	Isabel Millanao – Sonia Salazar		

GUIÓN DE ENTREVISTA:

Entrevistadora: ¿Qué conoce del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?

EM1: Bueno el Programa de Educación Intercultural Bilingüe nace desde el año 1999, fue un programa piloto que imparte el Programa Orígenes, que fue un programa piloto aproximadamente hasta el 2002 y después hacen ciertos programas a las escuelas con subvención preferentemente de la SEP, del 2006 ya nace como asignatura, bueno el 2009 parte como asignatura en sí del currículum del estado chileno y se empiezan a contratar personas como los educadores tradicionales, que trabajaban preferentemente solos, no tenían como una dupla con profesores mentores que le ayudaran y ellos llegaban a ser sus horas después se iban de la escuela, porque se le pagaba por su horas, de ahí del 2014 en sí se empiezan a contratar como duplas pedagógicas por lo menos aquí en la comuna y son 4 a 5 años aproximadamente que se está trabajando con esta asignatura que ya está hasta sexto básico como parte del currículum.

Entrevistadora: En lo personal ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?

EM1: Las fortalezas tienen que ver con nuestro proceso reivindicativo que requieren las comunidades o dirigentes para que se realice, creo que puede ser una fortaleza en si tener este programa en la educación, que sea algo notorio puede ser una fortaleza, las debilidades son muchas y tienen que ver con los recursos humanos, profesionales no capacitados en el área, personas no muy capacitadas para entregar este conocimiento, también me hago un mea culpa de no generar otras formas de enseñanza de parte de los estudiantes o seguir la misma línea que tiene la educación occidental, creo que eso pueden ser las debilidades del programa y parte también de quien lo haga, en este caso no solamente quien les habla, de parte de una transversalidad de DAEM, de dirección, es toda una cadena.

Entrevistadora: En relación a la educación intercultural ¿Cómo se están logrando los objetivos propuestos por el Establecimiento?

EM1: Si se ha avanzado, por supuesto que se ha avanzado en querer focalizar el programa o la asignatura, ya en historia querer hacer una adaptación curricular, en ciencias se está trabajando, este año por lo menos se empezó a trabajar en historia y ciencias para hacer las adaptaciones curriculares de acuerdo al contexto, de acuerdo a la temática que se trabajan y que se puede ver en el territorio, pero poco se avanza, pero vuelvo a insistir tiene que ver también con el nivel de profesionalismo, de cómo puedo enfocar las competencias que tengan las docentes para asumir este programa, porque este programa no es solo educación Mapuche o Lengua Indígena, la educación intercultural bilingüe es una educación que viene a transformar la educación occidental, me refiero a una pedagogía crítica, poder generar en los estudiantes su propia opinión de acuerdo a su contexto real, en las demandas, en las reivindicación de los recursos naturales, de la lengua, todo.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia que usted le otorga a que los estudiantes aprendan su lengua originaria?

EM1: La importancia que le otorgo es que una lengua de nosotros, no es un lengua traída de otro espacio, es una lengua del territorio, es una lengua que se viene generando a través de un proceso generacional, un proceso del mundo Mapuche del *wallmapu*, es una lengua nuestra, propia, que no es intervenida ni traída de otros lugares.

Entrevistadora: Según su percepción ¿Cuál es el aporte del Educador Tradicional al participar en el contexto educativo?

EM1: Para mi es bueno, pero falta también generar más matices, más lineamientos de acuerdo a como deben entregar la educación de parte de ellos, cuales son las expectativas que tiene ellos como educador tradicional en el establecimiento, porque uno a veces genera recursos, lo otro es como tú entregas tus conocimientos, con que cariño estas entregando tus conocimientos y a quienes le

estoy entregando mis conocimientos, yo creo que tienen que hacerse como una pregunta, un autoanálisis los educadores tradicionales en como lo estoy haciendo.

Entrevistadora: ¿Cómo se incorporan los aprendizajes interculturales al currículum nacional?

EM1: En ciencias e historia se está trabajando, pero se ha generado también una matriz, así como transversal, se está trabajando solamente con el primer ciclo y ahí se van generando más a medida que avancen los planes y programas, se da pero se va dando de acuerdo a los órdenes que te van pidiendo en este caso el currículum, más que nada eso, pero más allá no se ha avanzado mucho a lo que se ha querido lograr, se está realizando un 5% del programa.

Entrevistadora: ¿Quiénes participan en la planificación de las actividades de aprendizaje?

EM1: Principalmente son los docentes, profesores de aula, los coordinadores, UTP, dirección o el encargado de convivencia para poder generar otra forma de enseñanza, también tienen que participar los educadores tradicionales, pero de repente por tiempo, por espacio no se realiza, porque pienso que faltan más expectativas de parte de los educadores para poder generar otras formas de enseñanza.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas para favorecer el aprendizaje intercultural?

EM1: Tiene que ver más que nada en el entregar, en hacer *epew* en los estudiantes, hacer otras formas didácticas en el canto y en el baile, también una forma más constructivista de acuerdo a los valores y las pautas de crianza que tiene nuestro mundo Mapuche, ese puede ser también la metodología, pero también hay un pero el proceso constructivista y también conductista, porque los estudiantes actuales no están preparados todavía para asumir este proceso de pedagogía, ellos están inmersos en una estructura más patriarcal y si tú le das

estos espacios más abiertos, más constructivista, ellos lo toman de otra forma, con otras expectativas que vengán a normas en el fondo.

Entrevistadora: De las prácticas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los estudiantes y por qué?

EM1: La parte intercultural tiene que ver con la convivencia social, como cuando se hace la actividad del *we tripantu*, cuando se hacen los programas de inicio de marzo y en diciembre y esos son donde los estudiantes participan más activamente, son los que tienen más frutos, son más significativas para ellos, porque no es lo mismo entregar un motivo cultural en el aula que hacerlo donde debe corresponder, debe ser en un contexto real, hay más participación, de repente hay estudiantes que se niegan a eso, porque tiene que ver con una lógica familiar, principalmente tiene que ver con un tema de religiosidad.

Entrevistadora: ¿Qué ha generado en los estudiantes el ser parte de un Establecimiento que promueve una educación intercultural?

EM1: Se ha generado potenciar la lengua, yo creo que hay una base, poco, pero se ha podido lograr en el estudiante, que ya salude en *mapudungun* ya es un avance, no tienen todavía obviamente para producir una conversación, pero ya en que tú lo saludes y no se avergüencen, se ha generado y se avanzado de aquí a los cuatro años que he estado, yo me acuerdo que desconocían el *mari mari* en el pasillo, me entiendes, ahora por lo menos ya están generando esos espacios, los profesores también han asumido que los estudiantes deben aprender su lengua y reivindicar su lengua, pasa también con el formador de estas nuevas generaciones, somos como el patrón conductual de parte de ellos, porque si nosotros hablamos del *mapudungun* ellos también lo van hacer.

Entrevistadora: Desde el enfoque intercultural ¿Cómo se trabaja con la familia y de qué forma ellas participan?

EM1: La familia se trabaja con estos programas de socialización, de parte del *we tripantu* y otros programas que hacemos y también se hace partícipe de las actividades, del aula, entregar conceptualizaciones y entregar audios de cómo se debe trabajar lo que la lengua.

Entrevistadora: ¿Ha sido un proceso difícil?

EM1: Si ha sido difícil, pero creo que también los apoderados, como son nuevas generaciones tienen expectativas de querer aprender y aquí una ventaja que tenemos para enseñar este tipo de educación es que ellos también quieren o van a preñendo que los están haciendo sus estudiantes.

Entrevistadora: **De las prácticas educativas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por la familia y por qué?**

EM1: Las nuevas formas de enseñar por ejemplo, el epew, el piam, el que los estudiantes se vistan o que demuestran de repente prácticas de dramatización de algunos animales o dramatización de pájaros a ellos les gusta mucho, también existe un proceso de aprendizaje más significativo que solo una conversación.

Entrevistadora: **Desde su percepción ¿Qué ventajas y desventajas tienen los docentes al pertenecer a un Establecimiento que imparte una educación intercultural?**

EM1: Desventajas creo que hay un nivel de profesorado que no está preparado para este programa todavía, hay un desconocimiento y desvalorización también de la educación actual de parte de este programa o de la educación Mapuche, también no se asume o no se quiere avanzar en concreto con nuestro contexto, hay desconocimiento histórico, hay desconocimiento del porque la lengua se ha perdido, hay desconocimiento de la religiosidad, de los procesos del beyentün del territorio y bueno las ventajas puedes ser que se asume o se ha generado recursos económicos año tras año hay avance en la contratación de personales, contrataciones donde nos vienen hacer charlas informativas, de socialización, eso también requiere recursos, porque también hay profesionales que vienen hacer

charlas, puede ser una ventaja que está generando recursos, pero las desventajas te vuelvo a insistir que son mucho más significativas que un recurso, eso pasa por los recursos humanos, en cómo se está realizando este programa, en querer formar personas, en si todavía falta, las instituciones educativas que forman profesionales de acuerdo al perfil que requiere el programa y eso también es una debilidad, no solamente de la escuela, sino también debiera el estado chileno que nos dice el Programa Intercultural Bilingüe, pero es como tirarlo a la chuña a las instituciones educativas porque quien lo hace, que no une o quien lo hace bien.

Entrevistadora: De las prácticas educativas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los docentes y por qué?

EM1: Nosotros hemos hecho acá un *trafkintu*, un proceso de intercambio de semillas no transgénicas, bueno, eso es un proceso de confianza de amabilidad, lo que hemos hechos también son conversatorios o de repente la práctica de la lengua en nivel básico, para que ellos tengan ese aprendizaje o puedan tener más conocimiento de cómo yo puedo exponer más fonéticamente a nuestro estudiantes, yo creo que esas son las practicas más significativas que están en el programa, de como yo lo he asumido y he realizado mensualmente. También hemos hablado de la educación crítica o la pedagogía alternativa que se desconoce, no sé si cambiarlo, yo creo que va hacer difícil cambiarlo, porque hay profesores que tienen muchos años de experiencia y es difícil un cambio para ellos, pero que se vayan formando nuevas generaciones para este enfoque de educación intercultural o pedagogía alternativa, yo creo que eso es una ventaja que se está realizando y de repente lo asumo yo directamente en coordinación, pero deberían participar más personas en este caso educadores tradicionales, dirigentes territoriales, venir a la escuela y decir esto es lo que queremos o necesitamos como instituciones que también nos apoyen, pero vuelvo a insistir de repente hay una barrera de parte de los dirigentes, visualizan que es una barrera institucional, pero es algo histórico esto en los 60 o 70, bueno las escuelas fueron las peores en avasallar nuestra cultura y ahora se viene como a dar vuelta la tortilla, este es otro enfoque, otro paradigma, yo creo que eso también para los dirigentes que tienen más años de

experiencia es más difícil, porque piensan que la escuela es una institución, una barrera, los dirigentes actuales que fueron estudiantes están alzando la voz y dicen esto es factible, esto es nuestro no lo pueden venir a invadir con estos programas que no están enfocados en nuestro entorno, yo creo que son hartas temáticas que se deben trabajar en educación, la ley *lafkenche*, el tema de sernapesca, de cómo nos afecta como territorio, yo pienso que esa es la forma de valorar a los docentes, no solamente de parte del currículum, yo creo que tenemos que tener un conocimiento general o real de como se está avasallando nuestro mar.

Entrevistadora: ¿Usted cree que la solución en vitalizar la cultura Mapuche podría ser la creación de una escuela que solo imparta educación intercultural Mapuche?

EM1: Puede ser una forma, pero no enfocarnos a lo que tiene que ver con mapuchizar al Mapuche, ya que es un proceso también de inteligencias, porque uno no puede solamente enfocarse en lo que es real y lo que es la educación Mapuche, tenemos que tener dos perspectivas, una educación occidental que te llama a pensar, a conocer tu historia y una educación Mapuche que tiene que ver con el contexto real, entonces para focalizar un estudiante o hacer una educación Mapuche, porque no puede ser ajenos estamos dentro de nuestro territorio, pero quienes son los personales que van a trabajar o quienes son las personas que van liberar esa escuela Mapuche, como experiencia profesional porque de repente querer hacer, en un proceso muy avasallador hacia la otra cultura, también se genera suspicacia, van a generar ciertos matices que no son alternativas reales para las nuevas generaciones, pero en si hacer una educación o una escuela Mapuche es factible, pero te vuelvo a insistir, quienes van hacer las personas que van a dirigir o quienes van hacer las personas que va hacer más prácticas pedagógicas, la solución para mí, no parte solamente de la escuela, esto es transversal tiene que ver con más organizaciones, una red de organizaciones

Entrevistadora: ¿Cree que a los establecimientos les están dando un rol muy amplio y las organizaciones se están restando en la revitalización de la cultura?

EM1: Claro, tiene que ser un proceso que debe ser una cadena de redes, que parte también del municipio, del CESFAM, que son organizaciones fuertes también en la comuna, hay ciertos estamentos legales que independientemente que sea aun pueblo o etnia como nos caracteriza, están los que tú conoces la Ley Indígena, decretos, la Ley General de Educación, eso también te permite como generar no espacios, porque no se está haciendo nada en contra el sistema ideológico, estamos haciendo algo que tiene que ver con otras formas de ver la naturaleza Mapuche, pero el querer hacer mucho, no se logran buenos resultados, hay muchas piedras de tope en el proceso reivindicativo, que genera principalmente el estado el hacer un programa nuevo, que ya se están hablando de las nuevas bases curriculares actuales en el Programa Intercultural Bilingüe, que quiere hacer partícipe solo a los educadores tradicionales, yo creo que hay una debilidad de parte del estado chileno, no querer hacer participar a los profesionales mapuches que conocen más de tecnicismo, porque este es un programa nuevo y hay una letra chica, como paso con la Ley Indígena, la Ley de Pesca y este programa también tiene su letra chica al querer traspasar el rol de competencia del educador tradicional al aula, donde ellos preferentemente van a estar solos, no va a ver un apoyo de ningún profesor mentor, ellos lo van hacer solos, para mí esto va ser un fracaso, porque pienso y esto lo he vivido en mi práctica los educadores tradicionales no están preparados para asumir un rol protagónico en el aula, hay muchos niños, el uso de la metodología, el uso de la didáctica, el uso de las TIC, ojala me equivoque, pero esto empieza por el año 2020 y no van a ver más educadores mentores, ellos tienen que evaluar asumir todos los roles de un docente, hay educadores tradicionales que tienen muchas competencias y buenos conocimientos, pero no lo pueden asumir directamente en un curso con 30 o 40 estudiantes un poco inquietos, para mi hay una letra chica de parte del estado al otorgarle un rol tan protagónico a los educadores tradicionales.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOORTE A LA INVESTIGACIÓN!

Estimado(a) Docente

Nuestros nombres son: **Isabel Millanao Castro** y **Sonia Salazar Luengo**, somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Concepción. Actualmente estamos desarrollando nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación titulado: *Acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.*

La investigación tiene como objetivo general “analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa”. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradecemos mucho su participación.

Me desempeño en el Establecimiento como:	Educatora tradicional 1 (ET1)		
Estudí en	Universidad de Concepción Universidad de la Frontera		
Años de servicio en el Colegio	8 años		
Años de experiencia laboral	23 años		
Perteneciente a un pueblo indígena	Si X	Cual: Mapuche	No
Fecha de la entrevista	11 de Octubre, 2018		
Entrevistadora	Sonia Salazar Luengo		

GUIÓN DE ENTREVISTA:

Entrevistadora: ¿Qué conoce del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?

ET1: El PEIB se trata de rescatar nuestra lengua ya que se había perdido durante años porque no era... ya, nosotros yo que ya tengo mis años en la escuela principalmente me quitaron mi lengua, esa es la verdad de las cosas, me quitaron mi lengua, pero aun así no la perdí porque la conservo.

Entrevistadora: En lo personal ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?

ET1: Mmm... la fortaleza es que los niños, bueno ahora yo estoy con el kínder y el pre-kínder y los niños entre más pequeños se les enseñen aprenden mejor, aprender a hablar, a tener conciencia de principalmente de la naturaleza, porque la lengua de nosotros viene de la naturaleza, de los sonidos del viento, de los pájaros, el canto de los pájaros e infinidades de cosas todo lo que tiene nuestra *ñuke mapu* (*madre tierra*).

Entrevistadora: Y ¿Alguna debilidad del PEIB?

ET1: Una debilidad del Programa son los materiales para trabajar con ellos, no hay materiales.

Entrevistadora: ¿Cuáles serían esos materiales?

ET1: eh... como plasticina, greda, eh... para preparar los alimentos no hay utensilios como las ollas, eh... cosas así.

Entrevistadora: En relación a la educación intercultural ¿Cómo se están logrando los objetivos propuestos por el Establecimiento?

ET1: Eso depende de nosotros los educadores que tenemos que tener mucha fuerza, saber y tener muchos conocimientos para que los niños se impregnen, la educación acá tiene que ser dinámica para que los niños valoren.

Entrevistadora: Claro ¿Todo comienza con un compromiso del docente?

ET1: Si, porque si yo no soy dinámico los niños se me van a aburrir, se me van a cansar.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia que usted le otorga a que los estudiantes aprendan su lengua originaria?

ET1: La importancia es que primero empezar por nuestra tierra, por la naturaleza, porque sin la naturaleza, sin tierra, sin naturaleza nosotros los Mapuches no seríamos Mapuche, porque *Mapu* significa tierra y de ahí salen todos los conocimientos, los *nwen* (fuerza), el *lafken* (mar), la *guawida*, todo tiene un concepto, todas esas cosas nos dejan una enseñanza, el río, los lagos y además el mar *el lafken* nos da alimento, entonces es un conjunto de cosas que ahí dentro de eso se le enseña el lenguaje, la matemática y que a través de las plantas hacen la medicina, es un conjunto de enseñanza, un aprendizaje completo, si nosotros valoramos todo y vamos paso a paso enseñándole al niño va a aprender a cuidar muy bien el día de mañana la naturaleza, pero también eso depende de los padres porque hoy en día los padres son muy diferentes a lo que eran antiguamente.

Entrevistadora: Según su percepción ¿Cuál es el aporte del Educador Tradicional al participar en el contexto educativo?

ET1: El educador tradicional tiene que tener bien claro lo que va a enseñar, para donde vamos, sin eso una persona no podría estar dentro de un aula, el educador tradicional es quien tiene el conocimiento ancestral y si no lo tiene si es un joven estos se transmiten de generación en generación.

Entrevistadora: ¿Cómo se incorporan los aprendizajes interculturales al currículum nacional?

ET1: Ehhh... nosotros en estos momentos todos los educadores de acá de la zona de la octava región tenemos un grave problema, porque todos los textos que tienen en la escuela... bueno yo doy gracias a Dios porque en kínder y en pre-kínder no hay textos uno le enseña en base a los conceptos, es más vocabulario, es más

oral, cuando pasan a primero ya es otra cosa, hay que planificar y ordenar nuestros conocimientos, entonces de acuerdo a eso yo no me baso en los libros solamente en los conceptos, ahí desgloso, entonces nosotros ahí tenemos una gran reunión donde nos juntamos a nivel regional y provincial ahora para formar una base curricular nuestra de la octava región.

Entrevistadora: ¿Esa base curricular se relaciona totalmente con la cultura Mapuche?

ET1: Totalmente, porque ahora a nosotros de 1°ro a 8°vo nos llegan bases curriculares que el gobierno hace, de la forma como ellos lo ven, la gente de arriba dice: esto tiene que enseñarse en el pueblo Mapuche a nivel nacional, en cambio no pu, porque cada uno de nosotros, nuestras comunidades tienen diferentes vivencias, hay diferencias en su entorno, en su forma de hablar y antiguamente esto no se escribía solamente era oral. Hay diferencias porque los de Temuco hablan de una forma, escriben de otra forma y cada palabra tiene su propio significado y para nosotros tiene otro significado, ellos lo miran como algo global y dicen: todo esto tiene que enseñarse a nivel a nivel nacional y no es así.

Entrevistadora: ¿Quiénes participan en la planificación de las actividades de aprendizaje?

ET1: Hoy en día hay profesores mentores y los educadores tradicionales, el profesor mentor es el encargado de hacer las planificaciones. Se trabaja en dupla, pero en el caso mío yo trabajo sola.

Entrevistadora: ¿Usted me comentaba que no se planifica en pre-kínder y kínder?

ET1: No, se planifica de otra forma, como uno lo ve, lo más principal porque el niño chico esta recién aprendiendo a hablar entonces uno el enseña lo básico oralmente, ya sea jugando, cantando... eso.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas para favorecer el aprendizaje intercultural?

ET1: Yo uso el juego, el canto, el baile en cursos pequeños y así debería ser hasta 3°ro básico, jugando, cantando porque todavía ellos tienen el concepto de niños, después en cursos más grandes se enfoca a la escritura y lectura, pero igual se deberían usar juegos para que fuera más entretenido y dinámico, porque hoy en día llegan los niños los sientan en una silla y el profesor hablar el educador habla y hay que escribir y todo y no pu, lo nuestro es más que llegue al corazón y después se le grave en la cabecita. Ese es el gran problema mío porque yo no tomo 1°ro, ni 2°do , ni 3°ro porque hay que trabajar de esa forma y más con un profesor y claro, yo estoy de acuerdo en trabajar con un profesor pero es más complejo, porque con el profesor que hay yo tengo topes, entonces es mejor desligarme. En la escuela participar no, porque yo trabajo sola y hacemos todo, conversamos con los chiquillos en mapudungun en castellano, luego jugamos, ellos aprenden haciendo cosas y los días se hacen cortos, yo me canso porque ya tengo mis años, ayer me toco en Manquenche y llegue súper cansada porque jugamos, cantamos, después trabajamos con plasticina, con manualidades, hicimos un collage.

Entrevistadora: ¿Usted ñaña está en diferentes colegios?

ET1: Si, porque yo no quise aquí tomar de 1°ro a 3°ro, entonces yo trabajo aquí Lunes, Martes, Jueves y Viernes de 8:30 AM a 15:30 PM y el día Miércoles lo dedico solo a Manqueche.

Entrevistadora: De las prácticas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los estudiantes y por qué?

ET1: Las más valoradas... acá son los cantos y los juegos en el nivel pre básico, pero en el nivel más alto yo veo que son los juegos y los cantos, porque son más entretenidos y dinámicos. También el salir a explorar, yo en el campo arriba salgo a explorar con ellos a conocer las plantas medicinales, los insectos y todo.

Entrevistadora: ¿Qué ha generado en los estudiantes el ser parte de un Establecimiento que promueve una educación intercultural?

ET1: Que los niños adquieren otros conocimientos y así en su mente son capaces de formar y aprender otra lengua como el inglés o el francés, porque la lengua se le hace más fácil.

Entrevistadora: Desde el enfoque intercultural ¿Cómo se trabaja con la familia y de qué forma ellas participan?

ET1: Con la familia, eh... la verdad de las cosas es que algunas familias lo toman a bien y otras que no, no les gusta porque les dicen: pero para que te va a servir si tu después te iras a otro lado, de que te sirve hablar esa lengua y no es eso porque imagínese... yo a mi hijo le enseñe y el aprendió a hablar y que pasa ahora, el inglés se le hace más fácil, el francés también, es lo que me pasaba a mi cuando estudiaba, yo no hablaba mucho, en la enseñanza media ni en la básica tampoco porque el sexto, séptimo y octavo lo hice en la ciudad y yo era del campo, pero de todas maneras a mí no me costaba. En realidad, los padres como que no están comprometidos, no se ven comprometidos. Uno tiene formas de convencerlos pero ellos dicen que no les va a servir a los hijos más adelante y uno ahí le dice que no, que le va a servir porque se les hará más fácil hablar otros idiomas. Aquí desde el pre-kínder les hacen inglés, entonces la tía les pronuncia las palabras a los niños y ellos se las saben y en kínder igual, entonces nosotros nos saludamos en castellano, en inglés y en mapudungun.

Entrevistadora: De las prácticas educativas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por la familia y por qué?

ET1: La celebración del we tripantu (celebración del año nuevo mapuche) porque ahí aparecen todos, es un momento para compartir y para conocerse más.

Entrevistadora: ¿Por qué piensa que se valora esa ocasión?

ET1: Porque en esa ocasión se traen todos los alimentos y se comparte, hay un compromiso y una preparación de por medio. Pero podrían valorar más el *millatun* que lo hace una *machi* (medica de los Mapuches) y es mucho más completo.

Entrevistadora: Desde su percepción ¿Qué ventajas y desventajas tienen los docentes al pertenecer a un Establecimiento que imparte una educación intercultural?

ET1: La ventaja para mi sería poder enseñar nuestra lengua y que sea reconocida y una desventaja es la poca valoración por los docentes porque igual ellos opinan bueno acá no (haciendo referencia a las educadoras de párvulos) pero para allá sí (haciendo referencia la educación básica) los docentes para allá ojalas hicieran su clase y no lengua indígena.

Entrevistadora: De las prácticas educativas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los docentes y por qué?

ET1: Cuando hay practicas del palín, principalmente cuando se trata de juegos y cantos, también los *trafkintus* (intercambio de semillas)

Entrevistadora: Pero en general a nivel pedagógico ¿siente usted que valoran este trabajo los docentes?

ET1: No, no le toman el peso porque uno ve por ejemplo ¿Qué clase les toca? Y uno ve la pura cara nomas.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOORTE A LA INVESTIGACIÓN!

ENTREVISTA A DOCENTES

Estimado(a) Docente

Nuestros nombres son: **Isabel Millanao Castro** y **Sonia Salazar Luengo**, somos estudiantes de la carrera Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas, Concepción. Actualmente estamos desarrollando nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación titulado: *Acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural llevadas a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa.*

La investigación tiene como objetivo general “analizar las acciones educativas interculturales enfocadas en brindar una atención a la diversidad cultural que se llevan a cabo en el Establecimiento Eloísa González de la comuna de Tirúa”. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradecemos mucho su participación.

Me desempeño en el Establecimiento como:	Educatora Tradicional 2 (ET2)		
Estudí en	Tirúa		
Años de servicio en el Colegio	4 años		
Años de experiencia laboral	4 años		
Perteneciente a un pueblo indígena	Si x	Cual Mapuche	No
Fecha de la entrevista	19 de Octubre del 2018		
Entrevistadora	Isabel Millanao – Sonia Salazar		

GUIÓN DE ENTREVISTA:

Entrevistadora: ¿Qué conoce del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?

ET2: Lo que conocen todos, bueno, que se enseña hablar las dos lenguas mapudungun y castellano.

Entrevistadora: En lo personal ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)?

ET2: Las fortalezas, bueno desde mi experiencia es que yo he trabajado bien con los niños y como colega igual, ha sido para mí una buena experiencia, como debilidad es que los profesores aprendan igual a hablar la lengua siquiera el saludo, que se involucre más.

Entrevistadora: En relación a la educación intercultural ¿Cómo se están logrando los objetivos propuestos por el Establecimiento?

ET2: Yo creo que avanza un poco lento, porque nosotras hacemos nomás la lengua y el resto no, yo creo que los otros docentes deberían siquiera saludar en *mapudungun* o hablarles a los niños cosas básicas por lo menos.

Entrevistadora: ¿Cuál es la importancia que usted le otorga a que los estudiantes aprendan su lengua originaria?

ET2: La lengua lo que yo le otorgo es que no se muera, que siga creciendo cada día más, que se fortalezca y así no se acabe, porque es importante para cultura Mapuche y que los estudiantes vayan sabiendo la sabiduría que se aprende porque este es territorio.

Entrevistadora: Según su percepción ¿Cuál es el aporte del Educador Tradicional al participar en el contexto educativo?

ET2: No sé, igual es importante eso que usted dice, a mí me gusta participar en lo educativo, uno así le enseña a los niños como deben comportarse, para que ellos

puedan entender que estamos en el mundo Mapuche, en la importancia que tiene, uno les enseña a los niños a respetar a los demás a escuchar a los demás, el respeto en la cultura Mapuche es muy importante, yo siento que soy un aporte porque los niños aprenden a comportarse, hacer buenas personas, respetar a las personas mayores, esos siempre nos inculcaron cuando éramos niños nuestros abuelos.

Entrevistadora: ¿Cómo se incorporan los aprendizajes interculturales al currículum nacional?

ET2: Enseñándole a los niños los dos idiomas, así se van incorporando, enseñándole los dos idiomas, así uno les va enseñando como hacer las cosas, porque en la cultura Mapuche así uno les va enseñando como tienen que hacer bien las cosas.

Entrevistadora: ¿Quiénes participan en la planificación de las actividades de aprendizaje?

ET2: Con el profesor Jorge, somos dupla y hay vamos planificando todo lo que tenemos que hacer, vamos incorporando ideas y así vamos haciendo la planificación y en lo que tenemos que hacer nos ponemos de acuerdo.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas para favorecer el aprendizaje intercultural?

ET2: Mi estrategia es que lo que primero que hago es un dibujo, les explico por intermedio de un dibujo por ejemplo, las partes de un cuerpo, por ejemplo la cara, los ojos y todo eso en *mapudungun*, eso es lo que yo le incorporo a través de un dibujo, una imagen.

Entrevistadora: De las prácticas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los estudiantes y por qué?

ET2: El respeto yo creo que sí, porque los niños de los cursos me respetan yo me he ganado eso con cariño como tiene que ser con los niños, ellos se merecen el mismo trato y así aprenden a quererla a uno también, las actividades ceremoniales que se hacen en el colegio, cuando me toca a mí hacer la rogativa ellos lo hacen todo, todos los hacen conmigo y los niños lo valoran, yo les digo que esto es importante, porque nosotros estamos aquí en la tierra y tenemos que conectarnos con el *chamenecher* del cielo.

Entrevistadora: **¿Qué ha generado en los estudiantes el ser parte de un Establecimiento que promueve una educación intercultural?**

ET2: Que los niños también le toman una importancia, ellos me dicen “nosotros no sabíamos esas cosas tan importantes”, sus papas nunca les dicen eso, si ellos se identifican, yo les digo que el pueblo Mapuche tiene su propia identidad.

Entrevistadora: **Desde el enfoque intercultural ¿Cómo se trabaja con la familia y de qué forma ellas participan?**

ET2: Los apoderados por ejemplo, si nosotros hacemos una conversación, un dialogo por ejemplo, ellos representan un personaje, puede ser un tío y un sobrino que conversan el *mapudungun* y ellos se disfrazan y hablan puro mapudungun y hay los papas se consiguen una manta, un sombrero, todo, una chaleco de lana para que participen, entonces los papas se involucran también en eso, porque uno les hace un dialogo, los cuando vienen a ver esa experiencia también les gusta y ellos pueden pasar a ver sus niños y se van felices.

Entrevistadora: **De las prácticas educativas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por la familia y por qué?**

ET2: Lo más valorado son los diálogos, ellos me dicen que para otra vuelta hay que hacer más, para que ellos aprendan a conversar y hay todo se conversa en *mapudungun*.

Entrevistadora: Desde su percepción ¿Qué ventajas y desventajas tienen los docentes al pertenecer a un Establecimiento que imparte una educación intercultural?

ET2: La desventaja que yo siento es que ellos no hablan el *mapudungun*, ellos deberían de hablar esa es una gran falencia, los niños así se van involucrando, les va gustando la palabra que es importante que ellos a menudo la escuchen.

Entrevistadora: Y las ventajas

ET2: No, no tiene ventajas porque yo creo que tiene más desventajas que ventajas, nosotros solo somos tres profesores que estamos y somos los únicos que sabemos hablar *mapudungun* en este colegio y nadie más.

Entrevistadora: De las prácticas educativas interculturales impartidas en el Establecimiento ¿Cuáles son las más valoradas por los docentes y por qué?

ET2: Yo creo que lo más valoran los docente es cuando se hace el *we tripantu* o la rogativa en la mañana, siempre en eso participan los docentes y les gusta eso.

Entrevistadora: ¿hace cuantos años habla el mapudungun?

ET2: Yo desde que nací, de chica aprendí hablar el *mapudungun* escuchando a mi abuela, a mi abuelo, mi tío y mi suegra también.

Entrevistadora: Si tuviera escoger donde hacer clases ¿Las haría en el campo o acá en la escuela?

ET2: Yo preferiría hacer clases en el campo, allá yo estoy conectada con la tierra, acá no es lo mismo, porque uno en el campo les muestra a los niños, les muestra los valores que tiene la naturaleza para nosotros, la *ñuke mapu* están abandonadas por el Mapuche igual, no todos valoran lo que tiene la tierra.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOORTE A LA INVESTIGACIÓN!

