

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES



UCSC

**“Avances y limitaciones de la Educación
Intercultural Bilingüe en contexto mapuche.
Revisión de la literatura desde el 2010 al 2020”**

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

PROFESOR GUÍA: Dra. Marisol Henríquez Barahona

ESTUDIANTES: Melissa Díaz Ramos
Yerán López Pedrero
María Pavez Alarcón

CONCEPCIÓN, DICIEMBRE DE 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN	3
1.1 Formulación y delimitación del problema	3
1.2 Fundamentación de la Investigación	4
1.3 Objetivo General	6
1.4 Objetivos específicos	6
1.5 Preguntas de investigación	6
1.6 Supuestos de investigación	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
2.1 Educación Intercultural	8
2.2 Antecedentes Históricos de la Educación Intercultural Bilingüe	9
2.3 Educación Intercultural Bilingüe en Chile	12
2.4 Población Indígena en Chile	15
2.5 Antecedentes curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile	17
Tabla N°1: Contenido de la asignatura de la “Lengua Indígena”, primer y segundo ciclo	20
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	22
3.1 Tipo de investigación	22
3.2 Aproximación al Estado del Arte	22
3.3 Fases para la construcción del Estado del Arte	23
3.3.1 Contextualización	23
3.3.2 Clasificación	23
Tabla N°2: Matriz de sistematización sobre artículos referidos a la EIB en Chile	25
3.3.3 Categorización	25
3.3.4 Corpus de Estudio	25
Tabla N°3: Matriz de sistematización sobre artículos asociadas a la EIB en contexto mapuche en Chile.	26
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	28
4. Consideraciones Previas	28
Tabla N° 4: Avances de la EIB en contexto mapuche.	28
4.1 Avances de la EIB en contexto mapuche en Chile según literatura	31
4.1.1 Implementación de la EIB como política pública	31
4.1.2 Inclusión de la cultura y conocimiento mapuche en la educación	33
4.1.3 Revitalización de la lengua	36
4.1.4 Incorporación de educadores mapuches en contextos educativos	37
4.1.5 Auto-identificación de los niños mapuches con su cultura	38
4.1.6 Integración de la EIB en contextos urbanos	39

5. Limitaciones o deficiencias de la EIB en contexto mapuche en Chile	39
Tabla N°5: Limitaciones de EIB en contexto mapuche en Chile	40
5.1 Limitaciones de EIB en contexto mapuche en Chile según la literatura	43
5.1.1 Falta de participación de la comunidad mapuche en el diseño e implementación del Programa EIB	43
5.1.2 Falta de integración de los conocimientos y saberes mapuche en la escuela	46
5.1.3 El Programa de EIB no logra la enseñanza apropiada de la lengua indígena y su revitalización	50
5.1.4 Programa ruralista, dirigido sólo a la población indígena	52
5.1.5 Insuficiencia de educadores calificados para la enseñanza del mapudungun	53
5.1.6 Escasez de estrategias metodológicas y pedagógicas pertinentes para la enseñanza en contextos mapuches	55
5.1.7 Falta de interés por la cultura y lengua mapuche en algunas comunidades escolares	56
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	58
CAPÍTULO VI: PROYECCIONES Y LIMITACIONES	62
6.1 Proyecciones	62
6.2 Limitaciones	63
CAPÍTULO VII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
CAPÍTULO VIII: ANEXOS	69
ANEXO 1: Temáticas asociadas a la Educación Intercultural Bilingüe.	70
ANEXO 2: Temáticas asociadas a Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo mapuche.	90
ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla N°1: Contenido de la asignatura de la “Lengua Indígena”, primer y segundo ciclo	20
Tabla N°2: Matriz de sistematización sobre artículos referidos a la EIB en Chile	25
Tabla N°3: Matriz de sistematización sobre artículos asociadas a la EIB en contexto mapuche en Chile.	26
Tabla N° 4: Avances de la EIB en contexto mapuche.	28
Tabla N°5: Limitaciones de EIB en contexto mapuche en Chile	40
ÍNDICE DE ANEXOS	
ANEXO 1: Temáticas asociadas a la Educación Intercultural Bilingüe.	71
ANEXO 2: Temáticas asociadas a Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo mapuche.	91

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias y seres queridos por contenernos durante este proceso académico. Sin su apoyo nada de esto hubiera sido posible.

Agradecemos a nuestra institución, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que nos brindó el espacio y las herramientas necesarias para desarrollarnos de manera íntegra. A su vez agradecemos a los docentes de la universidad que fueron parte fundamental en nuestra formación, brindándonos conocimientos, valores y apoyo durante este camino. Y, por último, como mención honorífica a nuestra profesora guía Marisol Henríquez Barahona quien nos brindó su apoyo y comprensión durante estos meses de arduo trabajo.

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo examinar los principales avances y limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile para el pueblo mapuche, a través de la revisión del estado del arte de los últimos diez años. Concretamente analizaremos diferentes artículos publicados entre los años 2010 al 2020, en fuentes especializadas como son Scielo, Scopus, Dialnet, Wos, entre otras.

Se analizaron un total de 18 artículos que hacen referencia a la Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche en el territorio chileno. El análisis arrojó la estructuración de contenidos y categorías que comprenden el corpus de la investigación. Dichas categorías levantadas a partir de la lectura de los diferentes artículos comprenden los avances de la EIB en contexto mapuche en Chile, pero también las principales limitantes que condicionan el avance de este Programa.

En términos generales dentro de los hallazgos, relacionados con los avances encontrados, se observan dimensiones tales como: inclusión de la cultura y conocimiento mapuche en aspectos educativos, incorporación y enseñanza de la lengua mapuche, incorporación de educadores mapuches en contextos educativos, entre otras. En cuanto a las deficiencias o limitaciones, se encuentran la pérdida de la lengua mapuche, falta de creación de nuevas políticas públicas en beneficio de la EIB, ausencia de la enseñanza intercultural, entre otras.

Palabras claves: Educación Intercultural Bilingüe, avances y limitaciones de la EIB. Educación Mapuche, Educación Bilingüe.

INTRODUCCIÓN

Los mapuches constituyen uno de los pueblos indígenas más numerosos existentes en territorio chileno. Hoy día se encuentra en una relación de subordinación política, económica y cultural con respecto a la sociedad chilena. Esta relación de asimetría y dominancia sociocultural ha traído como consecuencia la estigmatización e invisibilización del pueblo mapuche.

El marco jurídico nacional, como la Ley General de Educación (LEG) N° 20.370, o la Ley Indígena 19.253 buscan integrar al pueblo mapuche a la sociedad chileno-occidental, en otras palabras, buscan la inclusión de éste en materias sociales, políticas y educativas, como una respuesta a los procesos de globalización y al desafío que impone la multiculturalidad e interculturalidad en los tiempos modernos. Una de las políticas públicas para el logro de estos propósitos es la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en contexto mapuche, que tiene entre sus propósitos generales la enseñanza de la lengua y cultura mapuche, siendo la escuela la institución que llevará adelante dicho propósito. En Latinoamérica, desde 1770 se comenzó a instaurar la llamada Educación intercultural (posteriormente bilingüe) dirigida a la población indígena. En cambio, en Chile, no fue hasta los años 80 que se comenzó a generar el camino hacia la EIB. Si se tuviese que señalar un factor o variable que impulsó la implementación de la EIB, este fue la interculturalidad. Este fenómeno social, cultural y educativo que ha posibilitado su creación, debido a que en él se encuentran las bases para el reconocimiento y la interacción de las diferentes culturas y lenguas que conviven en un mismo territorio.

La interculturalidad es un proyecto que difiere de la multiculturalidad, pues propone un intercambio cultural y la creación de una nueva sociedad. Plantea un plan a nivel país en donde se busca el reconocimiento de un pueblo en su calidad de originario y en su calidad de indígena. El concepto de interculturalidad, alude a "una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural" (Novaro, 2006, p. 2). De este modo, la EIB en Chile surge para dar respuesta a las diferentes demandas históricas planteadas por diversas organizaciones mapuche tradicionales y agrupaciones de profesores mapuche, desde comienzos del siglo XIX que reclamaban una educación de calidad en su lengua y a partir de su cultura (Donoso, 2007; Marimán, 2006; López; Küper, 2002; Llanquino, 2009; Quintriqueo; Muñoz,

2015). Sin embargo, no todas las demandas históricas están asociadas a la educación mapuche, ya que algunas están ligadas a la libre determinación y autonomía mapuche, como también a la participación Política y representación parlamentaria Indígena. Es por lo anterior que podemos comprender la EIB, en palabras de Paulo Freire, como un proceso político en donde la escuela cumple un rol fundamental, ya que se constituye en un lugar de convivencia y aprendizaje (1982).

Según Gundara y Portera (2018), se ha entendido la Educación Intercultural (EI) como “mecanismo a través del que pueden abordarse problemáticas de inequidad en tanto es un área de la educación que se conecta con temáticas relativas a los derechos humanos, construcción de ciudadanías, educación comparativa, resolución de conflictos”; es por esto que la EI es un tipo de educación en que las relaciones pedagógicas y humanas, en el contexto escolar, son reflejo y producto de la negociación entre actores sociales. Por otra parte, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) persigue el “desarrollo aditivo o equilibrado entre la lengua materna y una segunda lengua; por ejemplo, la lengua indígena y el castellano”. Sin embargo, en la práctica, “En Chile, debido al desplazamiento de lenguas originarias, la lengua materna en la mayoría de los niños indígenas es el castellano y la oferta de la política estatal es la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua” (Loncon, 2017p. 82).

La EIB en contextos mapuches, es la educación que surge como una respuesta social, que permite reconocer la identidad, cosmovisión y cultura que posee este pueblo y que intenta, además resguardar y promover la lengua indígena, siendo su eje la formación en diferentes contextos educativos; en diferentes zonas de Chile.

Según la revisión de la literatura, este Programa no está exento de críticas y falencias, pero también se le reconocen avances que contrapesan de algún modo lo anterior. La presente investigación busca dar a conocer bibliográficamente los avances; así como también aquellas limitaciones que enfrenta la EIB en contexto mapuche a lo largo de los últimos 10 años en Chile.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Formulación y delimitación del problema

En 1931 durante el XI Congreso de la Federación Araucana y en el cual participó oficialmente un gran número de organizaciones mapuches, se plantea la necesidad de la creación de una enseñanza indígena y la instalación de escuelas rurales en las propias comunidades, escuelas granjas e internados para maestros indígenas (Donoso, 2007, p. 431). A raíz de estas demandas históricas, es que en 1993 se promulga la Ley Indígena 19.253, que se puede entender como un avance significativo, en cuanto a la promulgación e incorporación de la EIB en Chile. La ley nace como compromiso de campaña (acuerdo de Nueva Imperial) del ex Presidente Patricio Aylwin, y reconoce a los pueblos indígenas con todas sus especificidades lingüísticas y culturales, y obliga al Estado chileno a respetar y proteger a las culturas y lenguas originarias. Aunque de manera muy tardía con respecto a otros países latinoamericanos, con esta ley se pretende revertir el trato discriminatorio que ha tenido el Estado chileno con los pueblos originarios; Se proclama una norma que habilita a las escuelas, que se encuentran insertas en contextos indígenas, a elaborar un currículum contextualizado a la realidad sociocultural y lingüística de sus alumnos. Las disposiciones de esta ley apuntan a la instalación de un sistema educativo más pertinente a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas y más adecuado a las satisfacciones y aspiraciones de los ciudadanos que pertenecen a los pueblos indígenas del país, incluido el mapuche.

Entonces, el cuerpo legal más importante para la EIB lo constituye la ley N° 19.253, que promueve:

a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;

b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorar positivamente. Posteriormente, y gracias a esta ley, se generan políticas que responden a las necesidades de la EIB; instituciones como, MINEDUC y CONADI, tienen entre sus propósitos dar respuesta a dichas demandas en diferentes contextos educativos, así también la

creación de planes y programas de estudios pertinentes a las necesidades que presentaba esta nueva forma de ver la educación en Chile. En 1996 el Ministerio de Educación asume el mandato de la ley cuando crea el Programa EIB al interior del Programa de Educación Básica Rural.

A partir de esa fecha se inicia su trabajo con la ejecución de diversos proyectos pilotos en las regiones I, II, VIII, IX y X, con el objetivo de obtener propuestas curriculares efectivas para la implementación de la EIB. Sin embargo, solo pudieron entregar una serie de elementos que serían la base para la formulación de propuestas más pertinentes. Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), 2017.

La EIB en Chile a lo largo del tiempo ha sufrido una serie de cambios, en cuanto a leyes, políticas, estrategias de integración, preparación del profesorado, etc., pero existen muy pocos estudios científicos sobre educación que se refieren a los avances y limitaciones de la EIB en contexto mapuche; demostrando así un cierto desconocimiento por parte de diferentes actores en educación sobre cuáles son las decisiones a tomar para el correcto funcionamiento del Programa, qué se está haciendo bien y cuáles son los desafíos que aún están pendientes tanto sectores urbanos como rurales. Esta escasez de estudios genera una falta de conocimiento y por tanto de orientaciones pedagógicas para enfrentar y entender la EIB.

1.2 Fundamentación de la Investigación

La EIB entró en vigencia en el año 1996 y estableció un cambio en las bases curriculares de nuestro país; así también, la percepción social acerca de la población indígena que se la reconoce a través de este Programa, como parte del estado chileno. Tal como señala Cisternas (2018), “en el movimiento mapuche, cuya visibilidad aumenta progresivamente a lo largo de los noventa, el uso del concepto pueblo surge en relación a un otro occidental, frente al que se plantea un proyecto alternativo de modernidad y contramodernidad” (p. 6). Se busca entonces cambiar el paradigma presente en la forma de enseñar, el cual, según los especialistas, se caracteriza por ser occidental,

eurocéntrico que busca la reproducción de un solo conocimiento colonizado y dogmático (Quilaqueo, Quintriqueo, Arias, 2019).

Con respecto a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para el primer y segundo ciclo básico del Subsector Lengua Indígena (SLI), estos apuntaban a garantizar la enseñanza de las lenguas indígenas en aquellas unidades educativas con presencia mayoritaria de niñas y niños de ascendencia indígena, siguiendo la lógica de lo planteado para el Sector de Lenguaje y Comunicación en el Decreto Supremo N° 280 del MINEDUC (2009); es decir, cuenta con una asignatura de Lengua Indígena, en la cual se dispone que los establecimientos educacionales que cuenten con un 20% o más de matrícula indígena y aquellos que quieran favorecer la interculturalidad en su matrícula, deben incorporar dicha asignatura en su currículo. A la fecha, se registra la enseñanza de cuatro lenguas vernáculas, a saber: Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui.

Según lo señalado por el MINEDUC (2009). Esta definición implica un carácter diferenciado para la obligatoriedad del sector, considerando las siguientes distinciones:

- ✓ Los establecimientos educativos con alta densidad de población escolar indígena deben ofrecer este sector, el que será optativo para el alumno o alumna y su familia. Para el resto de las escuelas del país será un sector voluntario, orientado a favorecer el bilingüismo y la interculturalidad. Para las escuelas pertenecientes a comunas con alta densidad de población indígena se recomienda ofrecer este sector, para aquellos alumnos y alumnas que deseen tomarlo.
- ✓ El sector de Lengua Indígena se articula en torno a dos ejes: oralidad y comunicación escrita.

A pesar de que el PEIB ha contribuido a una mayor valoración de las culturas e identidades indígenas del país, ha sido criticado por diversas organizaciones y sectores académicos. Los cuestionamientos se relacionan, principalmente, con el carácter asimilacionista y folk que tiene el programa. Se destaca y enseña la interculturalidad desde los aspectos más bien folclóricos

—danza, baile, vestimenta, comida, etc.— y quedan relegados aspectos relacionados con lo lingüístico, cultural, económico y político (Williamson, 2012, p.81).

En base a los argumentos planteados se levantaron las siguientes preguntas, ¿cuáles son los principales avances que ha tenido la EIB para el pueblo mapuche en la última década?, y ¿cuáles han sido las principales limitaciones?, para responder a estas preguntas se realizó un análisis bibliográfico de diferentes artículos, cuya temática central era la EIB en contexto mapuche.

1.3 Objetivo General

- ✓ Caracterizar los principales avances y limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile para el pueblo mapuche a través de la revisión del estado del arte en la última década (2010-2020).

1.4 Objetivos específicos

- ✓ Examinar en revistas indexadas de los últimos diez años, diferentes artículos que aborden la temática de la EIB para el pueblo mapuche en Chile.
- ✓ Identificar, en los artículos seleccionados, los principales avances y limitaciones que presenta la EIB para el pueblo mapuche en Chile.
- ✓ Describir los principales avances y limitaciones que presenta la EIB para el pueblo mapuche en Chile en los artículos revisados.

1.5 Preguntas de investigación

- ✓ ¿Cuáles son los principales avances que ha tenido la EIB para el pueblo mapuche en Chile, según la revisión de la literatura de la última década?
- ✓ ¿Cuáles son las principales limitaciones de la EIB para el pueblo mapuche en Chile, según la revisión de la literatura de la última década?

1.6 Supuestos de investigación

Entre los supuestos planteamos los siguientes:

- ✓ La EIB cumple con un rol significativo en el desarrollo del reconocimiento de la identidad indígena, ya que tiene un carácter novedoso para los estudiantes, por lo que tiene una buena acogida en la comunidad indígena.
- ✓ Las limitaciones que se presentan en la EIB, indican que está descontextualizada a la necesidad educativa indígena.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Educación Intercultural

La interculturalidad es una de los conceptos que por excelencia posibilita la creación y puesta en marcha de la Educación intercultural (EI) en diferentes partes del mundo. Según Walsh (2005) la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos. La interculturalidad debe 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, como también a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2000, p.200).

Se podría señalar el carácter transformador que tuvo el concepto de educación intercultural para sectores de Latinoamérica. El enfoque intercultural rompe con el punto de vista objetivista y estructuralista, porque se interesa en la producción de la cultura por el mismo sujeto y en las estrategias desarrolladas sin llegar a postular que el individuo tiene siempre conciencia de esto (Abdallah-Preteille, 1999). La educación intercultural, entonces, se puede entender como una forma de potenciar el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes, lo que permite que se desenvuelva en diferentes contextos sociales y culturales, en constante interacción con otros.

Para Walsh (2005) la interculturalidad “hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (P.03). Por otra parte, Tubino (2005) agrega que “desde esta perspectiva que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”

por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”, de misma manera autores señalan que hablar de una equidad cuando se trata de educación intercultural es una utopía, difícil de alcanzar y de configurar.

2.2 Antecedentes Históricos de la Educación Intercultural Bilingüe

El nombre de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surgió alrededor de los años 70, respondiendo a una nueva exigencia: incorporar a los pueblos indígenas a contextos educativos; Los programas educativos orientados a producir un acercamiento y diálogo entre diferentes culturas a través del tiempo han recibido nombres muy diversos, tales como educación bicultural, multicultural, intercultural, bilingüe, educación indígena y etnoeducación, entre otros (Williamson, 2004 p.16). De acuerdo a lo mencionado anteriormente, en dichos años, recibió el nombre de educación bilingüe intercultural, que, por cierto, no es lo mismo que la EIB. En este sentido, Fajardo (2011) señala que es necesario matizar las diferencias de significado entre estas dos denominaciones (p.19). Por otra parte, para Moya (1998), el biculturalismo es una modalidad que nace con las propuestas de educación indígena pero todavía de transición y asimilación cultural, ya que remite al manejo de dos sistemas culturales relacionados con dos sistemas lingüísticos, pero desde la perspectiva de que uno será siempre el dominante (p.105). Para los años 80 muchos países latinoamericanos contaban con un plan de Educación Intercultural Bilingüe.

Según López (1999) existieron importantes campañas de alfabetización de adultos en su lengua materna en Bolivia, Ecuador y Nicaragua, que no sólo fueron valiosas experiencias piloto de EIB, sino que además se constituyeron como "importantes herramientas del movimiento indígena para promover o consolidar, según fuere el caso, su organización étnica y política" (1999, p. 38).

En la actualidad, la discusión entre diversidad, interculturalidad y multiculturalidad se encuentra en plena vigencia, asociada a los conceptos de Estado-nación, minorías culturales o pueblos, por las consecuencias políticas, sociales y culturales para el Estado (Jiménez, 2009 p.71). Es por esto que la EIB no se puede entender como un método, una metodología ni un principio, sino básicamente como un proceso histórico, social, político, pedagógico de producir conocimiento relevante para los estudiantes, los diversos pueblos que conforman la realidad, la sociedad en su

conjunto. Es un proceso que se genera, construye y vive por todos los sujetos, individuales y sociales, que se comprometen con una sociedad culturalmente plural, con justicia social, respeto mutuo y cooperación, ya que es una oportunidad para que indígenas, mestizos, descendientes de colonos, criollos, extranjeros puedan construirse a sí mismos con mayor riqueza de visiones sociales de mundo, superar de modo dialógico y democrático las injusticias, discriminaciones y diferencias instaladas en las normas, en las concepciones educativas dominantes, en las prácticas pedagógicas, en las actitudes de ser alumno(a), padre o madre, profesor o profesora (Williamson, 2012, p.131).

Sumado a lo anterior, la EIB se puede entender como una innovación educativa, debido al carácter novedoso que posee, ya que busca que dos culturas diferentes compartan uno o más idiomas en un mismo contexto, tanto social como educativo y cultural. No siempre fue así, la castellanización tuvo un fuerte apogeo en tiempos antiguos en comunidades latinoamericanas, dejando o extinguiendo en ocasiones idiomas de culturas indígenas pertenecientes a los diferentes territorios: “Antiguamente la diversidad, era vista como un problema que debía ser erradicado, extinto, buscando que la lengua castellana se masificara y fuese la única que se hablara” (L. López y W. Kuper, 1999, p.22). Es así como, hace 20 años atrás se iniciaron campañas en los años 30 y 50 para masificar el castellano; se crearon las denominadas brigadas de culturización indígena en la ciudad de Puno, Perú. Imponiendo la cultura europea por sobre la cultura que poseían los indígenas originarios de América latina. En muchos países latinoamericanos el multilingüismo existía, pero la tendencia hacia el monolingüismo era mayor; condicionando a pueblos indígenas a perder su idioma natal, teniendo como idioma principal el castellano (López y W. Kuper, 1999, p.22). Dicha representación, heredada del régimen colonial, condicionó seriamente tanto el desarrollo idiomático en sí como la adquisición y el aprendizaje de lenguas.

En la década de los 90, Küper y López señalan que muchos países comenzaban a incorporar el EIB, en niveles educacionales mayores, siendo esta una materia necesaria en los currículos ya prescritos. Países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela, ya empezaban a implementar planes de EIB, o en sus políticas educacionales (1999, p. 27).

La educación intercultural bilingüe surge en Latinoamérica, como un experimento que buscaba la inclusión de idiomas nativos a contextos educativos. Como primera aproximación a la EIB, podríamos señalar el caso de México en 1926, en donde se inicia un proyecto denominado la casa del estudiante indígena, en el cual se les permitió a 200 jóvenes de distintos grupos indígenas usar su lengua materna en la escuela. A esta experiencia se suman otras y varios estudios que demostraban que "el analfabetismo era menor en aquellas regiones indígenas en las cuales los maestros no sólo hablaban y toleraban el uso de los idiomas indígenas, sino que además los utilizaban en el aula" (López, 1998, p. 56). Lo anterior se puede reconocer como una de las principales aproximaciones de la EIB en contextos educativos. Según Barnach (1997, p.23), la educación bilingüe en esta primera etapa se caracterizó por:

- ✓ Una escasa dimensión y cobertura de sus proyectos.
- ✓ Un carácter experimental y diverso en cuanto a enfoques metodológicos y técnico-operativos.
- ✓ Un aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares y, en general, de las instancias oficiales.
- ✓ Por no estar sustentada en políticas educativas definidas.
- ✓ Por carecer de apoyo financiero gubernamental nacional y, por ello, depender del apoyo de gobiernos extranjeros y de organismos internacionales, lo que afectaba su continuidad.

Sin embargo, ante la indiferencia de los gobiernos, la educación bilingüe ha sido manejada por organismos no gubernamentales e instituciones privadas (religiosas y a veces indígenas); finalmente, dicha educación se ha caracterizado por una descoordinación entre los diversos proyectos.

2.3 Educación Intercultural Bilingüe en Chile

En el año 1931, durante el XI Congreso de la Federación Araucana en el cual participó oficialmente un gran número de organizaciones mapuches, se plantea la necesidad de la creación de una enseñanza indígena y la instalación de escuelas rurales en las propias comunidades; escuelas granjas e internados para maestros indígenas. Además, se solicita a las autoridades la creación de un servicio inspectivo que dirija, controle y perfeccione esta enseñanza (Donoso, 2007, p. 431).

A causa de esto el ministerio de Educación a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 8.944, del 19 de marzo de 1990, abre espacios para el surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe. Se proclama una norma que habilita a las escuelas, que se encuentran insertas en contextos indígenas, a elaborar un currículum contextualizado a la realidad sociocultural y lingüística de sus alumnos. Es por esto que, en 1992, se establece la necesidad de una educación intercultural bilingüe.

No obstante, no fue hasta la promulgación de la Ley 19.253, es decir la denominada Ley Indígena, que surge como compromiso de campaña del ex Presidente Patricio Alwyn, que este anhelo se materializa. Ésta ley reconoce a los pueblos (etnias) indígenas con sus especificidades lingüísticas y culturales propias, y obliga al Estado chileno a respetar, proteger y promover a las culturas y lenguas étnicas. Con esta ley se pretende revertir el trato discriminatorio que ha tenido el Estado chileno con los pueblos originarios.

Las disposiciones de esta ley 19.253 apuntan a la instalación de un sistema educativo más pertinente a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas y más adecuado a las satisfacciones y aspiraciones de los ciudadanos que pertenecen a los pueblos indígenas del país.

Entonces, el cuerpo legal que sustenta la EIB lo constituye la ley N° 19.253, que promueve:

- ✓ El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena.

- ✓ El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.

Ambas disposiciones, estipuladas en el Artículo 28, específicamente en el apartado de “El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas.

Por otro lado, en 1996 el Ministerio de Educación asume el mandato de la ley, y crea el Programa EIB al interior del Programa de Educación Básica Rural. A partir de esa fecha se inicia su trabajo con la ejecución de diversos proyectos pilotos en las regiones I, II, VIII, IX y X, con el objetivo de obtener propuestas curriculares efectivas para la implementación de la EIB. Sin embargo, solo pudieron entregar una serie de elementos que serían la base para la formulación de propuestas más pertinentes (PEIB, 2016)

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha sido el eje de la política en interculturalidad que desarrolla el Ministerio de Educación (MINEDUC), en el marco de lo señalado en la Ley N° 19.253, en cuanto al reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas de los pueblos originarios, reconocidos por dicho cuerpo legal. Así, en el año 1996 y a través de un Convenio de colaboración entre MINEDUC y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) se comienza a implementar el PEIB, con el fin de mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas. El quehacer del Programa se centró en tres ejes: contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de las lenguas indígenas. De esta manera, se implementaron siete experiencias piloto a lo largo del país, las que se ejecutaron a través de convenios con universidades o municipios que tenían experiencia en este campo.

A partir del año 2000 se inició la institucionalización del PEIB: se comenzó a construir una política de focalización y expansión paulatina a establecimientos con características similares a los participantes de los pilotos mencionados (alta densidad de población indígena) (Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2017, p.12). Es por esto que, en la segunda etapa del programa,

este institucionaliza su estrategia focalizada en contextos rurales de alta concentración de población indígena, en el cual se data los siguientes resultados:

Implementación curricular del PEIB en los niveles de enseñanza básica NB1 (1° y 2° año) y NB2 (3° y 4° año).

- ✓ Elaboración e implementación del currículo del PEIB desde 5° a 8° año de enseñanza básica, y en estrategias de transición a establecimiento de enseñanza secundaria, si correspondía.
- ✓ Desarrollo e implementación de planes y programas de enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas y comunidades participantes de ambas fases del Programa.
- ✓ Desarrollo de proyectos participativos de educación curricular intercultural en las escuelas.
- ✓ Implementación de recursos de aprendizaje tales como: bibliotecas de aula, equipamiento audiovisual (computadores, notebooks, data show, cámaras fotográficas, videograbadoras, entre otros), e implementos deportivos para las 160 escuelas

Luego, en el año 2009, comienza la tercera etapa que conecta con la Fase II del Programa Orígenes. Así, el MINEDUC redefinió los objetivos en los siguientes términos: “promover el desarrollo con identidad de comunidades rurales indígenas en 5 regiones del país, fortaleciendo sus capacidades y generando mayores oportunidades en su entorno público” (MINEDUC, 2003 citado en Martínez, 2017, p. 149). Ello puso el énfasis en la diversidad cultural y lingüística del país. Entre las acciones implementadas estuvieron:

- ✓ Implementación del currículo en EIB en la totalidad de la educación básica.
- ✓ Democratización de la construcción del currículo y del PEI (Proyecto Educativo Institucional) mediante la participación comunitaria.

- ✓ Incorporación de agentes comunitarios en tanto ‘educadores tradicionales’.

- ✓ Uso de TICS para potenciar este aprendizaje.

- ✓ Producción de textos escolares.

Como se puede observar, en esta fase el programa financia estrategias educativas tendientes a promover el diálogo intercultural, a través de la implementación del currículo en el nivel básico. (Williamson, 2004, p. 80)

Durante el 2009 se formalizó la asignatura de Lengua Indígena a través del Decreto N° 280 del MINEDUC en establecimientos educacionales que cuentan con un 20% o más de matrícula indígena y en aquellos que quieran favorecer la interculturalidad.

2.4 Población Indígena en Chile

El Instituto Nacional de Estadísticas (INE), realizó durante 2017 el Censo de población y vivienda, con el propósito de realizar el conteo y caracterización de las viviendas y habitantes del territorio nacional. Este proceso tuvo el carácter de abreviado y permitió obtener la información necesaria para el diseño e implementación de las políticas públicas, las proyecciones de población y las muestras necesarias para la construcción de indicadores fundamentales del país.

Acorde al Censo (2017), de las 17.076.076 de personas que respondieron la pregunta sobre identificación con un pueblo originario, 12,8% se consideran pertenecientes a algún pueblo indígena u originario; es decir, 2.185.792 personas. De las cuales 49,3% son hombres y 50,7% mujeres.

Gráfico 1 Población Indígena en Chile, según censo 2017

	Total		Pertenciente a Pueblo Indígena u originario		No perteneciente a Pueblo Indígena u originario	
<i>Total de personas</i>	17.076.076	100,0%	2.185.792	12,8%	14.890.284	87,2%
<i>Hombres</i>	8.349.713	100,0%	1.078.111	12,9%	7.271.602	87,1%
<i>Mujeres</i>	8.726.363	100,0%	1.107.681	12,7%	7.618.682	87,3%

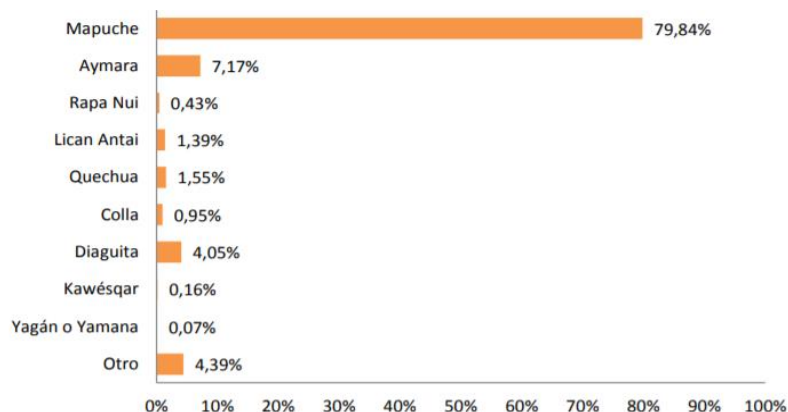
Fuente: Censo 2017, INE Chile.

(Fuente: INE, 2017)

La población indígena en Chile se distribuye de la siguiente manera según la adscripción a los diferentes grupos étnicos reconocidos en la legislación vigente.

Y con respecto a la distribución de la población que se considera perteneciente a un pueblo originario según su pueblo:

Gráfico 2: Pueblos originarios de Chile y su población



Fuente: Censo 2017, INE Chile.

(Fuente: INE, 2017)

Como se puede apreciar en el Gráfico 1 y el Gráfico 2, la gran mayoría de las personas pertenecientes a pueblos indígenas u originarios en Chile se identifica como perteneciente al pueblo Mapuche (79,84%), seguido por Aymara (7,17%) y Diaguaita (4,05%). En concreto, del

total de la población indígena en Chile, 1.745.147 personas se declaran pertenecientes al pueblo mapuche (Censo 2017).

2.5 Antecedentes curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile

Nuestro sistema educativo asumió un rol de homogeneización cultural y lingüística que dejó fuera de los discursos de “identidad nacional” una parte importante de los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos originarios. Este desequilibrio pedagógico a lo largo del tiempo, ha tenido una influencia negativa en la identidad y autoestima de las personas pertenecientes a los pueblos originarios, como, asimismo, en la posibilidad de construcción de un país pluricultural y plurilingüe (Decreto 280, 2009, p.123)

En este contexto, el Estado asume el deber de generar las bases para posibilitar una EIB que permita a los niños y niñas aprender la lengua y la cultura de sus pueblos, mediante la incorporación, en el currículum nacional, de la asignatura de Lengua Indígena (actualmente en Aymara, Quechua, Mapuzugun y Rapa Nui) para la educación básica.

En ese sentido, la asignatura de Lengua Indígena forma parte del plan curricular de educación básica que se promulgó el 20 de agosto de 2009 (Decreto 280, 2009). Entró en vigencia en el año 2010, iniciando su enseñanza en el primer año básico. Sucesivamente se han ido incorporando un curso cada año y el 2017 cerró su ciclo con la incorporación del 8º año. A partir de esa fecha en adelante todos los niveles de educación básica reciben la enseñanza de la asignatura de Lengua Indígena en escuelas con una matrícula de un 20% de alumnos indígenas.

Desde el año 2010, Lengua Indígena, era obligatoria para aquellos establecimientos educacionales que contaban con un 50% o más de alumnos indígenas. Y, desde el año 2013 en adelante, es obligatorio en aquellos establecimientos educacionales que tengan una matrícula igual o superior al 20% de alumnos indígenas. En los demás establecimientos que quieran favorecer la interculturalidad su enseñanza es opcional (Decreto 280, 2009). En el decreto 280 también se establece que la enseñanza de la Lengua Indígena tiene un carácter optativo para el alumno (a) y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular

a sus hijos o pupilos 19, si desean o no la enseñanza del sector 20 (Decreto 280, 2009). Para el Ministerio de Educación, la aprobación de este sector de aprendizaje se debe a que Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos, lo que impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a los niños y niñas de culturas y lenguas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje de las lenguas indígenas, de modo sistemático y pertinentes a su realidad. (Decreto 280, 2009, p.121)

Es por esto que el Estado debe asumir el rol de generar bases para posibilitar la enseñanza de una EIB que permita a los niños y niñas aprender la lengua y cultura de sus pueblos originarios, mediante la incorporación, en el currículum nacional de la asignatura Lengua indígena que contempla actualmente Aymara, Quechua, Mapudungun y Rapa Nui para la educación básica.

Así, en el 2009, el MINEDUC establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la creación del Sector Lengua Indígena en la Enseñanza Básica; lo que permitió iniciar el diseño de Programas de Estudio para los idiomas Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui. Lo anterior, considerando, al menos, tres realidades diferentes de acceso a la lengua indígena por parte de niñas y niños: los que tienen como lengua materna o familiar uno de estos cuatro idiomas, los que escuchan la lengua indígena sólo en su entorno social, y los que solamente lo escuchan en la escuela. La asignatura de Lengua Indígena, con cuatro horas semanales asignadas, busca fortalecer los conocimientos culturales y lingüísticos de estos cuatro pueblos originarios. Para lo cual se conforma una dupla pedagógica, compuesta por un/a docente de aula (que apoya en los aspectos pedagógicos) y un/a educadora tradicional, persona encargada de impartir los saberes tradicionales, especialmente la lengua indígena.

La enseñanza de las lenguas idiomas Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui, se articuló en torno a dos ejes, concebidos como complementarios:

- ✓ Oralidad: entendida como una forma de conocimiento dinámica y contextual, y reconocida como la manera tradicional de transmisión y acumulación de conocimiento de los pueblos originarios.

- ✓ Comunicación escrita: entendida como de gran complejidad para las lenguas indígenas, por la historia de tradición oral en la transmisión de saberes. Sin embargo, se promueve el conocimiento del código escrito de la lengua indígena, mediante los grafemas del castellano.

Con la entrada en vigencia de la Ley General de Educación (LGE), de 2009, se establece el cambio de Marco Curricular a Bases Curriculares, lo que implica que el Sector de Lengua Indígena (SLI) debe transitar hacia una asignatura de “Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas”.

La propuesta de Bases Curriculares constituye una medida administrativa susceptible de afectar directamente a los pueblos indígenas, pues establecen aprendizajes vinculados a la lengua y cultura de los pueblos indígenas para todos los estudiantes en la escuela, sin distinción de origen. Por ello, es obligación del Estado consultarlos a partir de lo estipulado en el Convenio N° 169 de la OIT (1989), en su artículo 6 N° 1 letra a) y N° 2, y la normativa vigente, Decreto Supremo N° 66 (MIDESO, 2013), que regula su ejercicio a través del Procedimiento de Consulta Indígena.

Según el currículum nacional (2019), estos lineamientos curriculares surgen de la Consulta Indígena realizada durante el año 2019, en la cual participaron los nueve pueblos originarios reconocidos por la Ley Indígena, por ende, se establece que estas bases lleguen a reemplazar las antiguas bases y programas de la asignatura Lengua Indígena.

En la siguiente tabla se observa los ejes que conforman las asignaturas de “Lengua y cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales”, este mismo orientado al primer y segundo ciclo de enseñanza básica y por consiguiente la asignatura “Lengua Indígena” diseñado para los cursos comprendidos entre 3ro y 8vo básico.

Tabla N°1: Contenido de la asignatura de la “Lengua Indígena”, primer y segundo ciclo

Nombre de la asignatura y curso	Ejes
Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales: 1° básico	Cosmovisión de los pueblos originarios. Lengua, tradición oral, iconografía, práctica de lectura y escritura de los pueblos originarios. Contexto: Sensibilización sobre la lengua. Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.
Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales: 2° básico	Cosmovisión de los pueblos originarios. Lengua, tradición oral, iconografía, práctica de lectura y escritura de los pueblos originarios. Contexto: Sensibilización sobre la lengua. Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.
Lengua Indígena: 3° Básico	Comunicación escrita Oralidad
Lengua Indígena: 4° Básico	Comunicación escrita. Oralidad.
Lengua Indígena: 5° Básico	Comunicación escrita. Oralidad..
Lengua Indígena: 6° Básico	Comunicación escrita. Oralidad.
Lengua Indígena: 7° Básico	Comunicación escrita Lengua Indígena Objetivos Transversales.

	<p>Oralidad.</p> <p>Comunicación oral.</p> <p>Tradición oral.</p>
Lengua Indígena: 8° Básico	<p>Comunicación escrita</p> <p>Lengua Indígena Objetivos Transversales.</p> <p>Oralidad.</p> <p>Comunicación oral.</p> <p>Tradición oral.</p>

(Fuente: MINEDUC)

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo y descriptivo. Según Sampieri, Fernández y Baptista (2006), la investigación cualitativa tiene como uno de sus propósitos analizar, comprender e interpretar de manera holística el fenómeno social educativo desde diferentes perspectivas. Nuestra investigación comparte en gran medida estos supuestos, pues la forma en que se aborda el objeto de estudio es desde una mirada de análisis y comprensión de los artículos que desarrollan temáticas asociadas al tema estudiado. Asimismo, el alcance de esta investigación es de carácter descriptivo, ya que como afirman estos mismos autores, los diseños descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, pasa así (valga la redundancia) describir lo que se investiga (Sampieri, et al, 2006, p.102)

3.2 Aproximación al Estado del Arte

El Estado del Arte lo define Londoño, et al (2016) como “una modalidad de investigación documental que logra el estudio del conocimiento escrito dentro de un área específica; su finalidad es dar cuenta el sentido documental sometido al análisis, con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa aquellos que tratan sobre un tema específico” (p.10). Hoyos (2016), por su parte, destaca también el componente eminente de búsqueda documental “dar cuenta de construcciones de sentido sobre datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis.” (Citado en Londoño et al, 2016, p. 57)

3.3 Fases para la construcción del Estado del Arte

A continuación, desarrollaremos las fases que comprenden la investigación. Para ello recogeremos aspectos metodológicos que sustentan nuestra búsqueda bibliográfica desde el enfoque del Estado del arte.

3.3.1 Contextualización

A partir de la problemática y el objeto de estudio, se define el material documental que se utilizará en la investigación y algunos criterios para contextualizarlos. En nuestro caso, en términos generales la problemática de esta investigación dice relación con identificar y describir. En este sentido, se propone indagar en artículos de revistas indexadas, lo que permite, además, definir el tipo de documento que se utilizará como unidad de análisis.

Los focos de esta investigación fueron buscar, seleccionar, leer y analizar diversos artículos que contienen estudios e investigaciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche en Chile y, de este modo, identificar los principales avances que presenta la EIB para el pueblo mapuche, como también sus principales limitaciones o deficiencias. Con el fin de generar una investigación actualizada, para ello se seleccionaron artículos publicados entre los años 2010 al 2020.

Finalizada la búsqueda general de artículos relacionados con la investigación se dio paso a la siguiente fase de la construcción del estado del arte de nuestra investigación.

3.3.2 Clasificación

Esta fase tiene como propósito determinar los parámetros que deben considerarse para la sistematización de la información, así como definir los tipos de documentos que se estudiarán.

La búsqueda se centró en artículos de investigación, publicados en revistas científicas indexadas con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe. La revisión comenzó con 31 artículos

encontrados, pero solo se seleccionaron 18, ya que el resto fue excluido en base a los siguientes criterios:

- ✓ La investigación se centraba en la educación Intercultural bilingüe, pero no para el pueblo mapuche.
- ✓ Imposibilidad de acceder al artículo completo.
- ✓ El artículo no corresponde a un artículo de investigación
- ✓ El artículo no estaba publicado en una revista indexada.

Para identificar aquellos artículos de relevancia, para la investigación, se realizó una pesquisa sistemática en diferentes bases de datos como, Google Académico, Scielo, Dialnet, Scopus, Web of Science (WOS). Del mismo modo, en cada una de estas bases de datos se usaron diferentes entradas de búsqueda, tales como: educación mapuche, educación intercultural, educación intercultural mapuche, interculturalidad en Chile, educación bilingüe, educación intercultural bilingüe mapuche, el mapudungun en la educación bilingüe, enseñanza del mapudungun, cómo se enseña el mapudungun en la educación chilena; información que fue insumo básico para la realización de la primera matriz.

Los resultados se vincularon a la primera matriz de sistematización (Anexo N°1), la cual contiene información referida al título del artículo, año de publicación, autor o autores, resumen, palabras claves y fuentes relacionadas a la Educación Intercultural Bilingüe. Lo anterior, permite una mirada general respecto de las publicaciones que abordan la temática mencionada. La lectura de los hallazgos encontrados, nos lleva a la segunda etapa de la sistematización de la información, que es parte de la etapa de categorización y correspondiente al corpus de estudio.

Tabla N°2: Matriz de sistematización sobre artículos referidos a la EIB en Chile

Nombre del artículo	Año de publicación	Autor (es)	Resumen	Palabras claves	Fuente

fuentes: (elaboración propia)

3.3.3 Categorización

Esta etapa tiene como propósito ordenar o jerarquizar la información esencial, producto del análisis de los hallazgos realizados en la etapa anterior, para develar lo relevante y pertinente a los objetivos de nuestra investigación relacionadas a la Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche en Chile.

De la indagación realizada y su posterior análisis, se pudo evidenciar que existían muchos artículos ligados a la Educación Intercultural Bilingüe. Por lo que se estableció trabajar con artículos actualizados con fecha de publicación a partir del año 2010 hasta el 2020. Sin embargo, no todos los artículos estaban vinculados a los criterios establecidos, por lo anterior, fue necesario elaborar una segunda matriz de selección que contuviera información específicamente de la Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche en Chile entre los años 2010 hasta 2020, ya que este corresponde al corpus de nuestra investigación. Para nuestro corpus se seleccionaron 18 artículos en total, luego de esto se levantaron dos grandes tópicos (avance y limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo mapuche), de los cuales se crearon diversas subcategorías con respecto a sus aspectos positivos y deficiencias.

3.3.4 Corpus de Estudio

El corpus de nuestra investigación corresponde a 18 artículos seleccionados en total, dentro de las fechas establecidas, es decir entre el periodo de años del 2010-2020. Se destaca la inclinación

investigativa de los avances y limitaciones de la EIB en contexto mapuche, se debió levantar categorías como también analizar cada uno de los 18 artículos seleccionados, estableciendo las temáticas que se repetían, para posteriormente clasificarlas.

Tabla N°3: Matriz de sistematización de artículos asociadas a la EIB en contexto mapuche en Chile.

Educación Intercultural Bilingüe			
Título	Año	Autor(es)	Revista
Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del BioBío	2010	Lila Moreno	Scielo
Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche	2012	Guillermo Williamson	Scielo
Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas	2012	Guillermo Williamson	Scielo
Revitalización lingüística del mapudungun en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB)	2013	Cristián Lagos	Scopus
Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural.	2014	Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo Hector Torres Gerardo Muñoz	WOS
El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?	2015	Cristián Lagos	Scielo
Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos	2016	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende	Scielo
Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate	2016	Marco Espinoza	Scielo

Análisis Exploratorio de las Prácticas Matemáticas de dos Estudiantes Mapuches en Colegios con y sin Educación Intercultural Bilingüe	2016	Sonia Salas Juan Godino Segundo Quintriqueo	Scielo
Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche	2017	Tanja Rother	Dialnet
Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario	2018	César Cisternas	Scielo
La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche	2018	Alejandro Orellana	Scielo
Análisis de la noción de Interculturalidad y su aplicación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)	2018	Victoria Ibaceta	Scielo
Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile	2018	Cecilia Quintrileo Elizabeth Quintrileo	Scielo
La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción	2018	Nolfa Ibáñez Sofía Druker	Scielo
Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas	2019	Elizabeth Arias Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo	Scopus
(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile	2019	Elizabeth Arias Paula Riquelme	Scielo
La escuela y la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe en la perspectiva de padres en medio mapuche	2020	Hector Torres	Latindex

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4. Consideraciones Previas

Para esta revisión bibliográfica, se seleccionaron 18 artículos que abordan la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en contexto mapuche en Chile, entre el periodo de los años 2010 - 2020. La revisión permitió identificar 16 temáticas, de las cuales 6 corresponden a los avances y 7 a las limitaciones de este Programa. Las temáticas están representadas por un número determinado de investigaciones o artículos revisados. Para organizar la información se elaboró una tabla que sistematiza las temáticas encontradas, los artículos y sus autores.

En el siguiente apartado abordaremos los avances que tendría el Programa EIB en contexto mapuche según el corpus revisado. En primer lugar, se presenta una Tabla con las principales categorías relacionadas con los avances para luego dar paso a la descripción de estas.

Tabla Nª 4: Avances de la EIB en contexto mapuche.

Avances de la Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo mapuche en Chile.			
Categoría: Avances	Artículo y Año	Autor(es)	Nº
Implementación de la EIB como política pública	Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del BioBío. (2010)	Lila Moreno	4
	Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario. (2018)	Cesar Cisternas	
	Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche. (2012)	Guillermo Williamson	
	(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile (2019)	Katerin Arias Paula Riquelme	

Inclusión de la cultura y conocimiento mapuche en la educación.	Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. (2012)	Guillermo Williamson	8
	Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) (2015)	Cristian Lagos	
	Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. (2016)	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende	
	Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. (2012)	Tanja Rother	
	La Educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción. (2018)	Nolfa Ibáñez Sofía Druker	
	Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario (2018)	Cesar Cisternas	
	Educación Intercultural Bilingüe en la Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. (2019)	Katerin Arias Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo	
	(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile (2019)	Katerin Arias Paula Riquelme	
Revitalización de la lengua	Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) (2013)	Cristian Lagos	4
	Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. (2016)	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler	

		Carmen Sotomayor Claudio Allende	
	Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. (2017)	Tanja Rother	
	Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas (2019)	Katerin Arias Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo	
Incorporación de educadores mapuches en contextos educativos.	Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. (2012)	Guillermo Williamson	4
	Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. (2016)	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende	
	Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario (2018)	Nolfa Ibáñez Sofía Druker	
	Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas (2019)	Katerin Arias Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo	
Autoidentificación de los niños mapuches con su cultura.	Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. (2012)	Guillermo Williamson	2
	Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. (2016)	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende	

Integración de la EIB en contextos urbanos.	Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) (2013)	Cristian Lagos	3
	Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario. (2018)	César Cisternas	
	Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. (2016)	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende	

(Fuente: elaboración propia)

4.1 Avances de la EIB en contexto mapuche en Chile, según literatura

Al analizar los diferentes artículos que forman parte de nuestro corpus se identificaron una serie de avances, que dicen relación con diferentes ámbitos y aspectos de este programa y su implementación. A continuación, describiremos estos avances, considerando que se incluirán todas aquellas investigaciones que se identifican en la bibliografía revisada, pero que están presentes o son respaldadas por al menos dos o más artículos.

4.1.1 Implementación de la EIB como política pública

Uno de los avances que se identifica en la revisión de los diferentes artículos, dice relación con la implementación de la EIB como política pública en Chile con el objetivo de dar respuesta a las necesidades y demandas históricas en materia de educación de los pueblos indígenas. Concretamente en 4 de los 18 artículos analizados se destaca este aspecto. Según indican los autores, esta política se implementó producto de la necesidad de avanzar a través de la creación de nuevas leyes y políticas, que posibilitaran e impulsaran el reconocimiento de derechos. Como la necesidad de implementar una educación de calidad, sobre todo en contextos mapuches. Esto ha significado un impulso significativo en la implementación y puesta en marcha del Programa.

Sobre este avance, Williamson (2012), señala que:

“En lo institucional se debe considerar que, en la década del 2000, junto al proceso de reconstrucción de la democracia post-dictadura militar, se ha ido construyendo un marco legal que, en el contexto de un conjunto de leyes, políticas, educacionales y culturales autoritarias que el régimen militar dejó “amarradas”, y con escasas posibilidades de modificación sustancial, ha permitido avances en el reconocimiento de derechos culturales, lingüísticos, educativos y sociales indígenas”. (p. 132).

Efectivamente, no fue hasta los años 90 que se observaron los primeros avances en ciertas leyes que permitieron la creación del programa de EIB; lo anterior producto de una constitución generada en dictadura que no facilitaba la implementación de un Programa de esta naturaleza para el país, por lo que era necesario la creación o reformulación de leyes que le dieran cabida.

La configuración de este marco normativo para la implementación de la EIB y el consecuente reconocimiento de los derechos lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas, son fruto de las demandas históricas de estos pueblos, especialmente del mapuche, como bien lo plantea Cisternas:

“La estrategia de parte de la elite mapuche es oponerse al Estado chileno, percibido como nacionalizante, mediante el levantamiento de una estrategia de construcción nacional propia. Ante esto, el Estado se ha visto en la necesidad de ceder frente a las demandas del movimiento mapuche, expandiendo y profundizando la educación intercultural, la cual – aunque bastante limitada tanto cuantitativa como cualitativamente– confiere este espacio de reproducción cultural y de construcción de identidad al pueblo/nación mapuche”. (2018, pág. 20).

Para diferentes autores, la implementación de esta política, aunque limitada en su extensión, ha tenido impactos positivos que es necesario reconocer y valorar, tal como lo señala Williamson (2012:

“Tanto en su dimensión institucional como en la social, pese a su poca presencia general, ha tenido impactos que es necesario reconocer y valorar. Por una parte, ha contribuido a replantear la cuestión indígena en la educación chilena, colocándola en campos más justos histórica, cultural y socialmente; ha aportado a una mejor

comprensión de la definición de diversidad en educación; ha posicionado la cultura indígena en medio de las demandas, reivindicaciones y planteamientos políticos de los pueblos, así como en varias de las políticas estatales y proyectos de la sociedad civil”. (pág. 146).

Con la puesta en marcha de esta política, nuevas instituciones (MINEDUC, CONADI) pasaron a jugar un rol elemental a la hora de abordar e integrar una EIB en diferentes contextos y niveles educativos. Con el pasar de los años estas instituciones han intervenido con una sola misión: vigilar y velar por el correcto funcionamiento de la EIB en los establecimientos educacionales en los diferentes territorios con mayor pertenencia indígena, aunque los resultados no siempre han sido los esperados, de todos modos, como lo reconocen y destacan Arias y Riquelme (2019), las nuevas funciones del MINEDUC han propiciado la integración de la lengua mapudungun en la educación escolar. En esta misma línea, Moreno (2010) destaca los esfuerzos recientes, destinados a dar respuesta a las necesidades de atención de los párvulos pertenecientes a las comunidades indígenas, lo que se ha materializado tanto en proyectos como programas focalizados del Ministerio de Educación. Estos proyectos focalizados en dicha población, se sustentan en el fortalecimiento e implementación de la EIB, lo que muestra una preocupación por parte del estado chileno de implementar desde la escolaridad más temprana nuevas políticas que permitan impartir una EIB de calidad y que tenga una población objetivo mayor en los diferentes sectores del país, tanto el mundo rural como en el urbano.

En definitiva, en diferentes artículos se destacan aspectos positivos relacionados con la implementación de la EIB como política pública, pues con ello se da respuesta a demandas históricas de la población indígena y se avanza en la creación de espacios institucionales para el fortalecimiento de derechos sociales, educacionales, culturales y lingüísticos.

4.1.2 Inclusión de la cultura y conocimiento mapuche en la educación

Otro de los avances que se identifica en la revisión de los diferentes artículos, dice relación con la inclusión o reconocimiento de la cultura y conocimiento mapuche en el plano educativo. Concretamente, en 8 de los 18 textos revisados se destaca dicho avance, señalando que la incorporación de los conocimientos y saberes del pueblo mapuche en los programas educacionales

genera un avance significativo que posibilita, además, una EIB más contextualizada. Al respecto, Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende (2016) puntualizan lo siguiente:

“Los objetivos de la escuela, que apuntan a rescatar y fortalecer la cultura mapuche, se han visto materializados en todas las asignaturas y de manera más específica en el SLI, que se desarrolla en un espacio particular (la *ruka*) y promueve unas relaciones sociales propias de la cultura mapuche al interior del establecimiento. Esta situación configura una interculturalidad entre lo mapuche y lo no mapuche que se incorpora al concepto de “institución escolar”. En este diálogo, los educadores aceptan la estructura escolar y algunos de sus recursos, como la tecnología; pero también discuten constantemente la educación no mapuche, segmentada en asignaturas y con una racionalidad diferente a su cultura”. (p.406-407).

Si bien, el introducir la cultura mapuche en ámbitos educacionales, como se relata en un caso particular en la cita anterior, se puede considerar un avance; no obstante, esto no necesariamente se aprecia en la realidad de todas las escuelas que imparten la EIB, ya que se ha demostrado que, al integrar la lengua, como la base de esta cultura, muchas veces se pasan por alto otros aspectos que involucran su proceder.

Es posible avanzar en la integración de la realidad cultural de los educandos, así como de sus familias; en palabras simples, integrar su contexto, su propia realidad, su visión de mundo, así como también sus conocimientos, Ibañez y Druker (2018) afirman lo siguiente en relación al trabajo colaborativo que se lleva a cabo con la iniciativa de lograr un aprendizaje significativo y también ser partícipe de un ambiente propicio en el que se enriquezca la cultura como también los valores y actitudes de los estudiantes:

“Los distintos marcos de sentido de los sistemas de conocimiento propios de cada cultura hacen difícil la comprensión de lo que realmente piensan y sienten las personas de una cultura distinta a la propia, aun hablando el mismo idioma, también nos muestra que el trabajo colaborativo y horizontal que se hace cargo en primer lugar de la existencia de estas distintas lógicas y que se basa en la confianza y el respeto mutuo, posibilita esta comprensión y con ello, la construcción conjunta de caminos posibles para lograr los objetivos que se comparten” (p.243).

En este mismo ámbito, otros autores reconocen en este programa una integración del conocimiento cultural mapuche en contextos educativos, pero enfatizan eso sí, que esta integración es marginal:

El abordaje marginal del conocimiento tradicional mapuche en el PEIB ha llevado a agrupaciones de profesores y a algunos sectores mapuches a llevar a la práctica propuestas alternativas para una educación que incorpore la diversidad cultural. Dado que la educación estatal es administrada por las municipalidades (gobiernos locales), en algunas de estas, lideradas por alcaldes mapuches, se ha puesto especial atención a la educación intercultural, intentando profundizar y generar un currículum propio” (Cisternas, 2018, p.9).

La escuela, se reconoce, así como la institución encargada de potenciar a los educandos indígenas en relación a su propia cultura, posibilitando una educación más transversal y cercana a su cultura legítima. Por otro lado, son los profesores quienes cumplen un rol fundamental al impartir la EIB, ya que son ellos los que proponen maneras correctas de implementación de la lengua, lo que posteriormente posibilita la incorporación de la cultura mapuche en la escuela, sin dejar de lado a las comunidades adyacentes, a los alumnos, generando un ambiente enriquecido por aquellos que realmente forman parte de la EIB; es decir, se genera una mejor contextualización del Programa, lo que posibilita su funcionamiento y puesta en práctica. Al respecto, Williamson (2012) plantea que en el contexto de este Programa:

“La idea de diversidad transita desde un planteamiento referido a la educación especial, que privilegia las diferencias individuales, a una conceptualización pedagógica que reconoce la pluralidad cultural, la variedad socio- cultural de colectivos sociales de la sociedad global, integrando a los pueblos indígenas” (p.129).

Finalmente, y en el mismo sentido anterior, Arias, Quilaqueo y Quintriqueo (2019), argumentan que la implementación de la EIB apoya la inclusión cultural educativa mapuche, debido a que visibiliza el conocimiento mapuche en el medio escolar y académico. Asimismo, Arias y Riquelme (2019), agregan que se ha avanzado en el reconocimiento oficial o institucional de la lengua mapuche en la educación escolar, mediante su incorporación a este Programa.

4.1.3 Revitalización de la lengua

Un tercer avance que se identifica en la literatura revisada se relaciona con la lengua mapuche y su proceso de revitalización, producto de su incorporación en el Programa. En 4 de los 18 artículos analizados se reconoce que la incorporación del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe constituye un avance real. No obstante, los autores son enfáticos en aclarar que aún falta mucho por hacer al respecto. Así por ejemplo Arias, Quilaqueo y Quintriqueo (2019), reconocen que:

“Mediante la implementación de la EIB se ha impulsado el reconocimiento oficial de la lengua mapuche en la educación escolar”. (pág.3).

Debido a la incorporación y al reconocimiento de la lengua mapuche en el contexto educativo, se ha fomentado el interés por valorizar y promover la cultura. Con respecto al Programa Lagos (2013), puntualiza que:

” ...Este nuevo método de educación intercultural se aboca a la revitalización de los pueblos indígenas comenzando por su lengua, que es a la vez, por excelencia, el símbolo de su cultura”. (Lagos 2013, p.75).

Los diferentes autores reconocen que la integración de lengua mapuche (mapudungun o mapuzungun) es de suma importancia al momento de poner en práctica la EIB, puesto que la lengua de cualquier sector es la base cultural por excelencia, que entrega pautas para trabajar una EIB en ambientes educativos y escolares (Arias, Quilaqueo, Quintriqueo 2019; Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor, Allende 2016; Lagos 2013 y Rother 2017).

Del mismo modo, los investigadores concuerdan en que la revitalización de la lengua es una respuesta a las históricas reivindicaciones del pueblo mapuche (Arias, Quilaqueo, Quintriqueo 2019; Castillo et. al 2016 y Rother 2017).

Además de lo anterior, Rother (2017) plantea la importancia que tiene la recuperación de la lengua mapuche y su integración al Programa, ya que refuerza la identidad de los estudiantes de una manera visible *“Se debe reconocer que el EIB tiene – a través del reconocimiento de la cultura*

mapuche, mejor dicho, de algunos de sus aspectos, como ser la recuperación de la lengua, la cual, en la escuela, refuerza la identidad mapuche de una manera visible – ciertos efectos positivos” (p.80). Lo mismo señalan Arias et. al (2019), para quienes la Educación Intercultural Bilingüe ha fomentado el interés y reconocimiento por potenciar la lengua mapuche. Otros autores, además reconocen que la enseñanza de la lengua ha propiciado, una actitud favorable de la comunidad hacia la enseñanza del mapudungun (Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende, 2016)

4.1.4 Incorporación de educadores mapuches en contextos educativos

La participación de las comunidades mapuches en la implementación de la educación para niños, niñas y jóvenes indígenas ha sido una demanda desde los inicios de la EIB, en este sentido en la literatura revisada se reconoce la integración de los educadores tradicionales o sabios mapuches (kimches) en la escuela. Esto debido a la pluralidad de saberes que estos agentes integran a las realidades educativas, en donde se imparte EIB en contexto mapuche. Del conjunto de artículos analizados, se encontraron 4 que destacan esta política de incorporación. Entre los autores se encuentran: Arias, Quilaqueo, Quintriqueo 2019; Williamson 2012; Castillo et al 2016; Ibañez y Druker, 2018.

Sobre este avance, Arias, Quilaqueo, Quintriqueo (2019) consideran lo siguiente:

En La Araucanía, los alcances logrados en la implementación de la educación intercultural bilingüe refieren a espacios de reconocimiento de la educación familiar mapuche en: 1) la incorporación del educador tradicional para apoyar la implementación de la EIB; 2) visibilizando el conocimiento mapuche en el medio escolar y académico; y 3) el desarrollo de investigaciones que están sistematizando saberes y conocimientos educativos mapuches pertinentes de incorporar al currículum escolar”. (pág.7).

En la realidad escolar indígena, la integración de un educador tradicional o kimche ha aportado en la generación de una propuesta más contextualizada con respecto a la enseñanza de la educación mapuche en la escuela. La integración del educador tradicional al aula ha significado la participación de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche. Esto, lo reafirma Williamson (2012) al hacer hincapié en la importancia que tienen los

educadores tradicionales o kimeltuchefe al llevar la cultura mapuche local a la escuela, y constituyen una de las estrategias más aceptadas del Programa, debido a que cumplen funciones pedagógicas con diversos grados de éxito y libertad.

En esta misma línea, Castillo et al (2016) mencionan que las primeras acciones sobre interculturalidad de la EIB abordaron la integración curricular de la cultura y lengua mapuche a partir de la participación de un *kimche* (sabio), quien trabajaba realizando adecuaciones curriculares para la escuela. Por su parte, Ibañez y Druker (2018) y Arias, Quilaqueo y Quintriqueo (2019), concuerdan en que la inclusión de educadores tradicionales en contextos educativos mapuches potencia el trabajo colaborativo con los docentes para atender en conjunto el nuevo sector curricular, generando espacios para el diálogo intercultural con el objetivo de visibilizar el conocimiento mapuche en el medio escolar.

4.1.5 Auto-identificación de los niños mapuches con su cultura

Otra de los aspectos positivos que reconocen algunos autores respecto del programa EIB se relaciona con su influencia en el fortalecimiento de la identidad y en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas mapuches.

Según Williamson (2012) “la participación de los pequeños en el trabajo que realizan en sus respectivos núcleos familiares contribuye a la construcción de su identidad formando parte del estilo de vida mapuche” (pág. 86). Esto en referencia a la actitud que presentan los niños y niñas en la escuela, pues se sienten considerados al comprobar que hechos y conceptos concretos de su cultura llegan al aula, lo que contribuye significativamente a elevar su autoestima, así como su autoconcepto, al entender que su cultura es parte de la escuela y su proceso de enseñanza; sintiéndose un niño mapuche en una escuela mapuche. Del mismo modo, Castillo et al (2016), manifiestan, que los niños comienzan a reconocer su identidad cultural a través de la enseñanza del mapudungun y en la asignatura Lengua Indígena, lo que conlleva una acogida favorable por parte de los apoderados y la comunidad.

4.1.6 Integración de la EIB en contextos urbanos

Por último, otro de los avances que se identifica en el corpus revisado se relaciona con la integración de la EIB en contextos urbanos, pues constituye una forma de expandir y proyectar la lengua y la cultura mapuche a nuevos sectores. Concretamente en 3 de los 18 artículos analizados se destaca este aspecto.

Esta ampliación es considerada un avance, debido a que en un principio el Programa era eminentemente ruralista. Así lo destacan Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende (2016):

“La focalización del PEIB se ha ampliado a nuevos sectores, incluyendo zonas urbanas y de baja vitalidad lingüística de mapudungun” (pág. 395).

El otorgar la posibilidad de adquirir la lengua y cultura mapuche a estudiantes pertenecientes a sectores urbanos, beneficia tanto a la diversidad cultural como el conocimiento mapuche en nuestro país. Es así como, diferentes escuelas en la ciudad buscan incorporar la EIB con lo que se logra ampliar los espacios de enseñanza. En palabras de Lagos (2013):

“si bien se han bloqueado los circuitos tradicionales de uso y reproducción de la lengua mapuche (la familia, la comunidad), se han comenzado a crear nuevos espacios, artificiales como son los talleres urbanos para aprender la lengua y espacios más formales como la escuela (y sus programas de educación intercultural bilingüe)”. (pág.73).

La implementación de la EIB en contextos urbanos es claramente un avance, pues como sabemos por los datos entregados por el censo del año 2017, la mayoría del mapuche vive en zonas urbanas.

5. Limitaciones o deficiencias de la EIB en contexto mapuche en Chile

En el siguiente apartado abordaremos las limitaciones o deficiencias que tendría el Programa EIB en contexto mapuche según el corpus revisado. En primer lugar, se presenta una Tabla con las principales temáticas relacionadas con estas limitaciones para luego dar paso a la descripción de estas.

Tabla N°5: Limitaciones de EIB en contexto mapuche en Chile

Categoría	Artículo y Año	Autores	Nº
Falta de participación de la comunidad mapuche en el diseño e implementación del Programa EIB.	Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. (2012)	Guillermo Wiliamson	6
	Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche (2017)	Tanja Rother	
	Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario (2018)	Cesar Cisternas	
	La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche (2018)	Alejandro Orellana	
	Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas (2019)	Katerin Arias Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo	
	(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile (2019)	Katerin Arias Paula Riquelme	
Falta de integración del conocimiento y saberes mapuche en el currículum y en la escuela.	Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche (2012)	Guillermo Williamsom	10
	Análisis Exploratorio de las Prácticas Matemáticas de dos Estudiantes Mapuches en Colegios con y sin Educación Intercultural Bilingüe (2016)	Sonia Salas Juan Godino Segundo Quintriqueo	
	Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos (2016)	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende	
	Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche (2017)	Tanja Rother	
	Análisis de la noción de Interculturalidad y su aplicación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2018)	Victoria Ibaceta	

	Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario (2018)	César Cisternas	
	La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche (2018)	Alejandro Orellana Cortés	
	Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile (2018)	Cecilia Quintrileo Elizabeth Quintrileo	
	Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas (2019)	Katerin Arias Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo	
	La escuela y la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe en la perspectiva de padres en el medio mapuche (2020)	Hector Torres	
El programa de EIB no logra la enseñanza apropiada de la lengua y su revitalización.	Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) (2013)	Cristian Lagos	6
	Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate (2016)	Marcos Espinoza	
	Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos (2016)	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende	
	Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario (2018)	César Cisternas	
	Análisis de la noción de Interculturalidad y su aplicación en el Programa de Educación intercultural Bilingüe (PEIB) (2018)	Victoria Ibaceta	
	Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile (2018)	Cecilia Quintrileo Elizabeth Quintrileo	

El Programa es ruralista y está dirigido sólo a la población indígena.	Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche (2017)	Tanja Rother	2
	Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural (2014)	Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo Hector Torres	
Insuficiencia de educadores calificados para la enseñanza del mapudungun.	Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del BioBío (2010)	Lila Moreno	7
	Docentes rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche (2012)	Guillermo Williamson	
	Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) (2013)	Cristian Lagos	
	Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos (2016)	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende	
	La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-onstrucción (2018)	Nolfa Ibáñez Sofía Druker	
	Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario (2018)	César Cisternas	
	(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile (2019)	Katerin Arias Paula Riquelme	
Escasez de estrategias metodológicas y pedagógicas pertinentes para la enseñanza en contextos mapuches.	Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del BioBío (2010)	Lila Moreno	8
	Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche (2012)	Guillermo Williamson	
	Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) (2013)	Cristian Lagos	
	Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos (2016)	Silvia Castillo Diego Fuenzalida	

		Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende	
	Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate (2016)	Marcos Espinoza	
	Análisis de la noción de Interculturalidad y su aplicación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2018)	Victoria Ibaceta	
	Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas (2019)	Katerin Arias Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo	
Falta de interés por la cultura y lengua mapuche en algunas comunidades educativas	Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del BioBío (2010)	Lila Moreno	2
	La escuela y la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe en la perspectiva de padres en el medio mapuche (2020)	Hector Torres	

5.1 Limitaciones de EIB en contexto mapuche en Chile según la literatura

Al analizar los diferentes artículos que forman parte de nuestro corpus se identificaron una serie de limitaciones o desafíos, que dicen relación con diferentes ámbitos y aspectos de este programa y su implementación. A continuación, describiremos estas limitaciones, considerando que se incluirán todas aquellas investigaciones que se identifican en la bibliografía revisada, pero que están presentes o son respaldadas por al menos dos o más artículos.

5.1.1 Falta de participación de la comunidad mapuche en el diseño e implementación del Programa EIB

La primera limitación que se identifica en los textos y que es respaldada por Williamsom (2012), Rother (2017), Cisternas (2018), Orellana (2018), Arias, Quilaqueo y Quintriqueo (2019) y por Arias y Riquelme (2019) se refieren a la falta de participación de la comunidad mapuche en el

diseño e implementación del Programa (del total de los 18 artículos seleccionados, 6 hacen referencia a dicha limitación), lo que evidenciaría el carácter discriminatorio y racista que le subyace, pues se ha generado en el marco de un proceso de dominación y exclusión, lo que ha devenido en una política descontextualizada que no necesariamente responde a las reales necesidades de sus destinatarios. En este sentido, Arias, Quintriqueo, Quilaqueo (2019) señalan que:

“Las demandas de las familias mapuches están subyugadas al poder que ejerce la escuela y la sociedad chilena sobre aquellos contenidos, métodos y finalidades educativas mapuches deseables de incorporar a la educación escolar. Constatamos así, que la gestión educativa aún está centralizada, excluye y margina a los estudiantes de origen mapuche de sus contextos sociales y culturales propios.” (p.8).

Las políticas institucionales forman parte de las sociedades modernas, en ellas se configura una serie de planteamientos que buscan la correcta regulación de diferentes asuntos sociales. La educación corresponde a uno de estos asuntos, es por ello que en la década de los 90, en Chile, se levantó un marco legal que estructura leyes que responden a las demandas educativas del pueblo mapuche, (sobre el reconocimiento de ellos como población diferenciada de la chilena, con una cultura propia). Aun así, la interculturalidad del Programa es a medias, una interculturalidad funcional al sistema socio-económico y educacional imperante que, en ningún caso reconoce la racionalidad crítica que este mismo paradigma debería contener. Para Arias y Riquelme (2019):

“Es necesario pensar la educación intercultural bilingüe desde un enfoque de interculturalidad crítico. (Esto implica develar la dominación epistemológica del conocimiento escolar por sobre el conocimiento educativo indígena, como causa de las mayores asimetrías en la valoración del otro) No obstante, en su discurso le subyacen prácticas discriminatorias dejando en evidencia un fuerte racismo arraigado en la sociedad en general, donde “sólo algunos” son los encargados de crear las políticas para los sujetos indígenas, que no necesariamente comprenden las necesidades del pueblo indígena” (p.188).

Para estos autores sólo cuando se aborda la interculturalidad desde una perspectiva crítica y no funcional al sistema como ocurre en la actualidad en Chile, se avanza hacia una política educacional más contextualizada y pertinente que intenta superar el racismo subyacente. Desde

esta óptica, la participación de la comunidad en la generación de las políticas públicas que le atañen es fundamental para el logro de los objetivos propuestos.

Reafirmando la idea anterior, Orellana (2018) puntualiza que:

“los grupos indígenas para participar activamente como actores políticos de la diversidad, deben integrar en sus demandas y reivindicaciones nuevas formas de Estado, de participación política y de pluralidad en la convivencia. De esta forma, Tubino (2004) presenta el concepto de democracia multicultural, refiriéndose a democracias que reconozcan la diversidad cultural, y en donde se promueve la deliberación intercultural, buscando instaurar relaciones en igualdad de condiciones en la vida pública. El punto crítico de este planteamiento es que los espacios públicos, como el congreso, ministerios públicos, entre otros, son construidos por las democracias liberales sin reconocer la pluralidad, estableciéndose como lugares homogéneos culturalmente y lingüísticos unívocos. Por esto, la labor preliminar de las democracias multiculturales es crear espacios públicos interculturales en los que dialogan diversas lógicas y deliberen en común, generando propuestas y acciones acordadas para enfrentar tanto los problemas propios como ajenos”. (p.165).

El estado tiene el deber de responder las demandas de interculturalidad y multiculturalidad, creando espacios para el diálogo de saberes entre los distintos pueblos. De este modo, en palabras de Cisternas (2018):

“es necesario reconocer que la vía para descomprimir las tensiones interétnicas implica la negociación de intereses y la expansión de los espacios de participación de las minorías nacionales y, por tanto, es eminentemente política y no meramente educativa. De lo contrario se corre el riesgo de radicalizar la diferencia identitaria, dificultando el diálogo entre sujetos con culturas diferentes”. (p.28).

Finalmente, la EIB, según Rother (2017) no forma parte de una política fundamental en favor de los pueblos indígenas, sino más bien es un programa que busca la asimilación de la cultura mapuche a la sociedad nacional (p.79). Las leyes educacionales que supuestamente fueron creadas para beneficiar la EIB no están sirviendo, ya que no se integra al mapuche y su cultura para la creación de estas mismas.

5.1.2 Falta de integración de los conocimientos y saberes mapuche en la escuela

Esta limitación está estrechamente vinculada con el aspecto anterior, pues la falta de integración de los conocimientos y saberes mapuches en la educación dificulta el enfoque contextualizado del Programa. Esta deficiencia, está presente en 10 de los 18 artículos seleccionados. Los autores manifiestan la necesidad de integrar el conocimiento cultural mapuche en la escuela. Los saberes de la comunidad, de la familia y del propio estudiante indígena Lamentablemente esta realidad se ha hecho presente desde el inicio del PEIB, como lo reconocen Arias y Riquelme:

“La educación intercultural bilingüe en Chile (en adelante EIB) se instala como un programa piloto el año 1996 que surge como respuesta a las demandas educativas de las poblaciones indígenas con respecto a una educación de calidad y pertinente al aspecto sociocultural [...] Estas demandas educativas desde los pueblos indígenas son consecuencia de evidenciar una escolarización monocultural hacia sus hijos, la cual se ha caracterizado por la transmisión de sólo una cultura, en este caso la cultura de la sociedad dominante que es de corte eurocéntrico occidental. Producto de aquello, se ha negado a los estudiantes indígenas la posibilidad de incorporar al sistema escolar los saberes y conocimientos educativos propios, los cuales permiten comprender y dar significado a la realidad desde su propio marco social y cultural” (2019, p.180).

La EIB en Chile, en la práctica, carece de un carácter intercultural; es más, se podría decir que esta es monocultural, pues no integra el conocimiento mapuche y tampoco su visión de mundo. Es, según algunos autores, un Programa con enfoque eurocéntrico que no responde a las necesidades de las familias mapuches:

“La EIB a nivel empírico no ha respondido a las demandas de las familias y comunidades mapuches, en relación a la incorporación de saberes y conocimientos educativos propios al sistema educativo escolar. Así, las demandas de las familias mapuches están subyugadas al poder que ejerce la escuela y la sociedad chilena sobre aquellos contenidos, métodos y finalidades educativas mapuches deseables de incorporar a la educación escolar.” (Arias, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019, p.8)

En este mismo sentido, Rother (2017) confirma esta deficiencia del Programa señalando que:

“El conocimiento endógeno del mapuche no es valorado, dentro de la reforma educativa chilena, como un recurso a favor del desarrollo de la sociedad en su totalidad. Con ello, la sociedad chilena tiende a estancarse en la idea de un mundo unicultural.” (p.81).

No se reconoce la originalidad del mapuche, tanto en la sociedad occidental como en la escuela, tampoco se reconoce y valora la cultura y conocimientos mapuches y, por lo mismo, estos valores culturales no se integran en la escuela, lo que trae consigo el hecho de la que sociedad chilena construya una idea errada o distorsionada de un mundo intercultural (Rother, 2017).

Esta descontextualización de la EIB se profundiza en la escuela urbana, como lo plantea Ibaceta (2018):

“No se presentan los conocimientos y saberes culturales en un contexto actual, más allá de rescatar valores como el respeto a la familia, a los adultos mayores, a la naturaleza, la importancia de rescatar y conservar la naturaleza. Muy poco se dice de cómo se expresa la cultura mapuche en la ciudad ¿qué prácticas culturales llevan a cabo el gran cúmulo de mujeres y hombres pertenecientes al pueblo mapuche que no viven en situación de ruralidad sino en contextos urbanos? Por otro lado, no se entregan argumentos de por qué es importante para los niños aprender la lengua mapuzugun, más allá de la justificación cognitiva respecto al valor de manejar dos códigos ¿qué beneficios identitarios, sociales, económicos, políticos produce esta cultura en los estudiantes mapuches y no mapuches? ¿Qué aporte puede hacer la cultura mapuche a la sociedad actual globalizada? Si el programa, mediante sus textos curriculares y didácticos entregará respuestas a estas interrogantes, no cabrían dudas de su pertinencia en el sistema educativo” (p.77).

Es de suma importancia, bajo cualquier contexto educativo, a la hora de enseñar cualquier materia incorporar el conocimiento del alumno, esto traerá consigo cuestiones positivas sobre la apropiación del nuevo conocimiento. Cuando esto no se logra como ocurre en el caso de la EIB en contexto mapuche, las consecuencias son el desconocimiento y la confusión en los estudiantes

“Lo que se enseña en la escuela, responde a un conjunto de saberes que están descontextualizados, y que no ayudan a adquirir un conocimiento profundo de los

saberes mapuches, aumentando el desconocimiento y la confusión en los niños y jóvenes” (Torres, 2020, p.17).

Otro factor negativo, que tiene la falta de integración del conocimiento mapuche en contextos escolares es la discriminación del no mapuche hacia el mapuche; puesto que se presenta a la cultura y conocimiento occidental como único y dominante; lo que legitima el nacionalismo chileno Si se integra dicho conocimiento el no mapuche comprendería la realidad del mapuche en su contexto lo que enriquecería su enseñanza- aprendizaje y fortalecería la no discriminación en contextos escolares -en el contexto escolar, se podrían contar como no mapuches a directivos, auxiliares, profesores y otros -. Rother (2017), plantea esta tensión de conocimientos y saberes, de la siguiente manera:

“Los intereses en los que se fundamenta el EIB son en primera línea los del Estado chileno, ya que el statu quo de la constelación de fuerzas en la sociedad dominante no se desestabiliza a través del programa de educación. Por consiguiente, el EIB no puede sino reproducir la “cultura legítima” de la mayoría social dominante. Puesto que sólo constituye un suplemento al programa general de enseñanza o una especie de “concesión” al mapuche, se mantiene en un “currículum oculto” la sanción al “capital cultural” del mapuche. Por lo tanto, el EIB es la expresión de la incompatibilidad de los sistemas, aquí confrontados, de pensamientos culturales – sociedad chilena dominante y sociedad mapuche – y sus capitales culturales divergentes, dentro de una estructura de poder desigual. La existencia de una cultura dominante y otra dominada se debe considerar como la principal causa del problema.” (p.80).

Los principales actores que están en medio de esta tensión, invisibilizando muchas veces los conocimientos y saberes culturales mapuches son los docentes (mapuches y no mapuches), quienes han sido formados en un sistema educativo monocultural y en muchos casos no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para la implementación de la EIB. Tal como lo señalan Salas, Godino y Quintriqueo (2016):

“Los profesores de origen mapuche y no mapuche han sido formados en un sistema educativo único nacional monocultural, por lo cual no poseen la formación para incorporar conocimientos educativos mapuches a la educación escolar [...] Así, el desarraigo cultural de los profesores mapuches puede ser el resultado de la

universalidad del currículo occidentalizado, imperante, que no atiende la diversidad cultural y el conocimiento propio de los estudiantes. (p. 483).

En base a lo anteriormente mencionado, Williamson (2012) plantea la necesidad de avanzar en perfeccionamiento para los profesores para alcanzar la contextualización del curriculum.

En definitiva, esta deficiencia plantea un debate interesante y crucial sobre la EIB, ya que no puede ser intercultural si solo se posiciona a una cultura por sobre la otra. Por lo que no logra su cometido de descolonizar el saber, perpetuando la hegemonía de la cultura dominante:

“No obstante, el discurso de cierto sector de esta elite adquiere un carácter nacionalista más profundo, en el cual la educación se vuelve una herramienta clave para la descolonización. En este sentido, la disyuntiva planteada anteriormente en ningún caso es trivial: sólo si el conocimiento mapuche ocupa un lugar central en la escuela se logrará romper la hegemonía de la cultura dominante” (Cisternas, 2018, p.20).

Por consiguiente, el Programa no logra el cambio social y cultural esperado y deja en evidencia el racismo oculto del estado:

“De esta manera, el panorama se estructura a partir de una exclusión casi absoluta del conocimiento mapuche del currículo nacional, y una incorporación funcional en aquellos pocos espacios que han sido abiertos mediante el PEIB –lo cual para algunos autores como Garrido (2002) es una manifestación de un racismo oculto o criptoracismo del Estado (Cisternas, 2018, p.9).

El estado, como lo plantea Orellana (2018) invisibiliza el conocimiento y saber mapuche y solo reconoce el saber occidental:

“El Estado es quien impone sus instancias y formas de educar (escolarización) que, en contexto de diversidad cultural, invisibiliza los procesos de enseñanza/aprendizaje propio de la familia mapuche, reconociendo y valorando el conocimiento que ha sido adquirido mediante la obtención de grados académicos, títulos y certificaciones. Gasché (2008) llama a este tipo de capital conocimiento factual, ya que nuestra manera (occidental) de comprender conocimiento o saber consiste en reducirlo a lo que podemos expresar verbalmente o por escrito.” (p.161).

En resumen, esta limitación de la EIB es estructural, parte desde el estado y termina haciéndose efectiva en la sala de clases, imposibilitando la puesta en escena de los saberes y conocimientos de los estudiantes mapuches y sus familias en el aula.

5.1.3 El Programa de EIB no logra la enseñanza apropiada de la lengua indígena y su revitalización

Otra de las principales limitaciones o deficiencias que evidencia este Programa y su implementación dice relación con la poca eficacia de la EIB en la enseñanza apropiada del mapudungun y su revitalización en el contexto educativo. Concretamente en 6 de los 18 artículos analizados se destaca este aspecto. Como se sabe, uno de los fines de la EIB es la enseñanza de la lengua indígena en conjunto con la lengua oficial, buscando avanzar hacia un bilingüismo aditivo y con esto lograr el fortalecimiento y revitalización de la lengua indígena; sin embargo, esto no se está logrando apropiadamente, como lo confirma la realidad sociolingüística de comunidades mapuches que describe Lagos en su artículo de 2013:

“Se ha disminuido la presencia de la lengua indígena en las actividades rituales de las comunidades. En tanto el público no es hablante de la lengua que se supone nativa, los rituales se deben hacer en castellano o reduciendo los espacios exclusivos hablados en lengua originaria. En tal sentido, no es poco común la realización de *nguillatun* y *we tripantu* con uso alternado de castellano y mapudungún”. (p.72).

Debido a la disminución del uso de la lengua, la familia no solo pierde su rol como agencia de reproducción de la lengua, sino que también en la producción de esta. Lo que se refleja en la situación de algunas comunidades educativa donde se implementa la EIB, según lo descrito por Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende (2016)

“La cantidad de apoderados hablantes de mapudungun es reducida y pocos presentan una elevada competencia en esta lengua. En parte, esto se debe a que la actual generación de padres del establecimiento no adquirió el mapudungun como lengua materna”. (p. 404).

Los autores concuerdan que la situación actual de la lengua originaria muestra la falta de eficacia de la EIB. De acuerdo con Ibaceta (2018), la revitalización de la lengua se ve afectada por la falta de principios y orientaciones pedagógicas, como también el poco reconocimiento del valor de la lengua indígena y la escasa proactividad al sugerir mecanismos para su revitalización y funcionalidad en la educación. La misma crítica al Programa plantea Espinoza (2016), para quien, los métodos tradicionales y occidentales de éste no responden a la realidad indígena actual, puesto que no incorpora y tampoco reconoce los nuevos ámbitos, no tradicionales del uso de las lenguas indígenas, como los medios de comunicación digitales y su aporte a la enseñanza de lenguas y tampoco considera los intereses, las motivaciones y los estilos de aprendizaje de los niños (p.11)

En línea con lo anterior, Cisternas (2018), agrega que la revitalización de la lengua ha sido afectada por la deficiente implementación de la asignatura Lengua indígena, la que cuenta con pocas horas de enseñanza y con escasa valoración social. Además, se asume que los estudiantes son bilingües lo que no siempre es así. Todo lo anterior, muestra que la EIB no está contextualizada a la realidad indígena, por tanto, no representa un modelo apropiado de enseñanza de la lengua ni apunta a la revitalización de ésta.

Coincidiendo con los planteamientos de los autores anteriores, Quintrileo y Quintrileo (2018) puntualizan que:

“Si bien el PEIB en Chile cuenta con fortalezas, es necesario, y de forma urgente, continuar mejorando su implementación, dada la situación de desplazamiento lingüístico, el cual, de forma permanente, amenaza a la lengua mapuche”. (p.1481).

La crítica de estos autores, dice relación con el hecho de que la EIB no ha dado los frutos esperados, pues la lengua sigue en proceso de desplazamiento, a pesar de todos los años de implementación del Programa (desde 1996 a la fecha). Para estos autores, la principal razón del fracaso de esta política tiene que ver con el hecho de no asumir que la cultura mapuche, al igual que todas las culturas, es dinámica y creativa; no responde a formas estáticas o estereotipos, por lo cual, la implementación de los programas de educación tanto en la lengua mapuche como otras lenguas indígenas, deben considerar las necesidades del alumno, así como también el conocimiento de las comunidades. Esta descontextualización no permite el logro o avance en uno de sus objetivos centrales, como lo es el fortalecimiento de la competencia comunicativa como acción fundamental

a favor del mantenimiento y reversión del desplazamiento de la lengua. Hecho que podría lograrse por medio de la generación de espacios de enseñanza con significado cultural y la generación de actitudes positivas de los estudiantes y sus familias hacia el aprendizaje de la lengua, lo que definitivamente influiría en esta (Castillo et al., 2016; Quintrileo y E. Quintrileo, 2018).

5.1.4 Programa ruralista, dirigido sólo a la población indígena

En este apartado se considera una serie de investigaciones que forman parte de nuestra muestra bibliográfica, las cuales manifiestan que el PEIB no es universal ya que sólo considera a una parte de la población chilena, pues sus destinatarios son principalmente la población indígena. Así lo señala Rother (2017)

“En primer lugar, el programa educativo concebido a nivel estatal constituye una medida sólo para la población indígena, en este caso los mapuches”. (p.80).

Si bien el PEIB fue creado como respuesta a las demandas educativas de las poblaciones indígenas, con respecto a una educación que integre la interculturalidad y que sea pertinente al entorno sociocultural; es fundamental, para que realmente sea intercultural, que integre a estudiantes indígenas rurales y urbanos y también a los no indígenas.

Quilaqueo D, Quintriqueo S, Torres H y Muñoz (2014) estipulan:

“La formación intercultural no puede seguir anclada principalmente al contexto de las comunidades indígenas, a los sectores rurales o los sectores urbanos, donde hay mayor población indígena asociada a pobreza y subdesarrollo. No es posible avanzar en cambios sociales, culturales y educativos, que permitan al conjunto de la población no indígena en superar su terror por las diferencias, si continúan siendo excluidos de procesos de formación intercultural.” (p.274).

Como lo señalan estos autores, el Programa no alcanzará sus objetivos si está focalizado a un sector de la población, concretamente la indígena, dejando de lado la mayoría de la población chileno-occidental que no forma parte de este proceso y continúa con sus prácticas de exclusión y racismo.

5.1.5 Insuficiencia de educadores calificados para la enseñanza del mapudungun

Una de las limitaciones que se identifica en la revisión del corpus, dice relación con la carencia de educadores calificados para llevar a cabo la enseñanza del mapudungun en contextos en los cuales se imparte la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Con respecto a esta temática Williamson (2012) menciona que:

“La integración de la visión mapuche en la escuela es un tema del que los docentes manifiestan algunas necesidades de formación general, así como la falta de mayor preparación específica sobre el tema”.

Por lo anterior, se considera necesario contextualizar las prácticas de los educadores, otorgando a estos, más instancias de preparación con sentido cultural sobre el pueblo mapuche, pues tal como menciona Moreno (2010) existe un evidente desconocimiento y falta de preparación en torno a temáticas interculturales y saberes de la cultura local, esto para brindar una adecuada implementación del Programa de EIB. Con respecto al trabajo que desempeñan los docentes en contexto intercultural Lagos (2013) menciona que:

“Uno de los principales problemas de todas las iniciativas: la carencia de un personal calificado para la labor, con las competencias pedagógicas para ello. La mayoría de los educadores interculturales, por tanto, trabaja desde su intuición”. (p.78).

Se ha visibilizado que los docentes al trabajar desde su propia perspectiva dejan un vacío de conocimientos culturales, al momento de enseñar la lengua, cuyas prácticas influyen negativamente en el aprendizaje de los niños al no generar acercamiento con la lengua en su totalidad. Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende (2016) mencionan que la enseñanza de la lengua mapuche no puede separarse de la enseñanza de la cultura mapuche, puesto que los elementos centrales de la lengua son precisamente aspectos de la cultura que son difícilmente transmisibles sin esta.

Queda en evidencia entonces, que el programa no está cumpliendo con lo esperado (Lagos, 2013), ya que no invierte en proporcionar mejoras en las prácticas en terreno de los profesores que llevan a cabo la EIB en los distintos establecimientos. Como estrategia de mejoramiento para la

implementación del PEIB en la escuela se integró la "dupla pedagógica", constituida por el profesor mentor (docente de aula) quien desde su posición aporta con el conocimiento de la cultura escolar y el "educador tradicional", quien posee los saberes tradicionales de la lengua y cultura y quien es propuesto, generalmente, por las agrupaciones mapuches vinculadas al establecimiento quienes eligen y legitiman a quién cumplirá el rol de "educador tradicional" en la escuela (Lagos, 2013). Es por esto que, tan importante como el dominio de la lengua, es que los educadores tradicionales conozcan la historia, la vida cotidiana y la sociedad mapuche (Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende, 2016). Sin embargo, no solo el profesor mentor requiere de mayores esfuerzos en temas de conocimientos culturales, Así lo menciona Cisternas (2018):

“Los docentes rurales que imparten clases en el contexto del PEIB señalan que existe una necesidad de mayor formación en interculturalidad. Aunque las falencias no recaen sólo en la actividad de los profesores, sino que también en la labor que ejercen los educadores tradicionales, es decir, aquellas personas mapuches con un conocimiento acabado de la cultura tradicional que colabora con el profesor en el contexto del PEIB”. (p.11).

Esto quiere decir que es importante tener en consideración las grandes falencias que existen en la formación de los docentes que imparten las clases en contextos donde desarrolla el programa de educación intercultural bilingüe, debido a que existe una gran carencia de personal especializado en el rubro. Asimismo Ibañez y Druker (2018), señalan que los educadores tradicionales y profesores tienen la percepción de que en la implementación del sector lengua indígena (SLI) pretende que los educadores tradicionales se comporten como docentes formados en la cultura hegemónica, en circunstancias que, si ello ocurriera, el país habría perdido la oportunidad de configurar en la sala de clases un espacio inédito de convivencia intercultural entre educadores tradicionales y docentes, especialmente en los casos en que ambos provienen de distintas tradiciones culturales, por lo que este es un aspecto relevante que debiese ser considerado por la política pública.

Finalmente, con respecto al lugar que ocupa el educador tradicional en el sistema de educación intercultural, Arias y Riquelme (2019) se refieren al hecho de que el educador tradicional sigue ocupando la posición de dominado mientras que los representantes del Estado en la figura de los profesores mentores y los expertos técnicos que elaboran las guías pedagógicas, siguen siendo

legitimados por sus diplomas y el capital simbólico que le confiere el hecho de ser representante del Estado, lo cual le permite ubicarse en una posición dominante.

5.1.6 Escasez de estrategias metodológicas y pedagógicas pertinentes para la enseñanza en contextos mapuches

En coherencia con la deficiencia anterior, diversos artículos de la muestra hacen referencia a la escasez de estrategias metodológicas y pedagógicas para la enseñanza en contextos mapuches, debido al evidente desconocimiento sobre la cultura, así lo indica Moreno (2010):

“Respecto de las educadoras, es necesario mencionar el evidente desconocimiento y falta de preparación que ellas manifiestan en torno a las temáticas interculturales y saberes de la cultura local” (p.61).

Esta limitación tiene como consecuencia la dificultad para la implementación de estrategias metodológicas pertinentes para la enseñanza de la lengua y la cultura.

Desde el punto de vista de Arias, Quilaqueo y Quintriqueo (2019), la incorporación de algunos conocimientos educativos mapuches al aula, con la implementación de la EIB, se ha realizado en base a métodos educativos escolares tradicionales; es decir, la memorización y reproducción literal de contenidos, negando con ello los procesos reflexivos que faciliten la comprensión y atribución de significados a los conocimientos educativos indígenas. Es por esto que sostienen que estas prácticas educativas reproducen el formato escolar hegemónico de la escuela, naturalizando los espacios, sus tiempos, organización curricular, lenguaje visual y métodos educativos escolares, que se configuran en elementos que mantienen las relaciones de poder y dominación hacia los indígenas.

Desde esta mirada, emergen tensiones y conflictos epistemológicos que no permiten al profesorado, en su quehacer pedagógico, establecer una relación más dialógica entre ambas lógicas de pensamientos y conocimientos, durante el desarrollo de la educación intercultural.

Con respecto a los métodos tradicionales mapuches, estos no han sido ni identificados ni descritos en detalle, mientras que la etiqueta métodos occidentales es una generalización que refleja

principalmente desconocimiento de una larga tradición en la enseñanza de lenguas (incluida la enseñanza de lenguas indígenas) (Espinoza, 2016). Según este autor, esta discusión también desconoce que, de una u otra manera, el PEIB ya está funcionando en «espacios de enseñanza propios del repertorio occidental», con las posibilidades y limitaciones que ello implica. Por otro lado, esta división entre métodos tradicionales y occidentales parece operar con una visión homogénea, ideal y, principalmente, esencialista de las comunidades y sus prácticas culturales, y que puede no responder a la realidad indígena actual.

Esta descontextualización de las estrategias de enseñanza se puede advertir en la siguiente cita de Ibaceta (2018), referida a un establecimiento educacional específico:

“Tanto los contenidos culturales como las metodologías diseñadas para enseñarlos, presentan características ruralizantes y folclorizantes: se enseñan con una imagería bucólica de ceremonias, bailes, cuentos, leyendas, tradiciones, etc. del pasado, que se han mantenido por generaciones; apoyadas en los textos con imágenes que refuerzan esta visión folclorizante: familias viviendo en rukas, personas vestidas en su vida diaria con ropa tradicional mapuche, animales propios del contexto rural, etc” (p.77).

Esto quiere decir que no se presentan los conocimientos y saberes culturales en un contexto actual y pertinente; más allá de rescatar valores como el respeto a la familia, a los adultos mayores y a la naturaleza en documentos didácticos no se hace mención a fomentar e inculcar la ciudadanía intercultural ni se señalan metodologías de cómo hacerlo. Por lo tanto, no hay claridad respecto a cómo debe incorporarse al SLI o al sistema educativo en su conjunto, tampoco respecto a cuáles son los efectos que produce el que se integre esta ciudadanía intercultural mediante la “interculturalidad para todas y todos”, ya que no hay ningún tipo de directriz respecto a cómo debe enseñarse y aplicarse en el aula. Es una dimensión de la interculturalidad que no se aborda por lo menos en el SLI.

5.1.7 Falta de interés por la cultura y lengua mapuche en algunas comunidades escolares

Respecto a las investigaciones que apuntan a esta debilidad, es posible identificar 2 autores que orientan sus investigaciones a demostrar el poco interés que han demostrado algunas comunidades

educativas, especialmente urbanas, frente a la inclusión de la cultura mapuche en el sistema escolar. Así, Moreno (2010) en relación a la enseñanza del mapudungun en la escuela relata que:

“Es importante destacar que a pesar de que en general el impacto es positivo y motiva a las familias, aún existe indiferencia y desinterés por algunas de ellas, pues consideran estos aprendizajes como innecesarios y hasta negativos, toda vez que se presenta una fuerte conciencia de la discriminación que existe hacia los mapuches”. (p.61).

En este sentido, se comprende que dada la constante discriminación que ha sufrido la comunidad indígena a lo largo de los años, existe una carencia de conocimientos e inseguridades sobre la implementación y los aportes positivos que la EIB puede ofrecer a las nuevas generaciones con respecto a la revitalización de la lengua mapuche. Siguiendo la misma idea, Torres (2020) sostiene que las opiniones de los apoderados, sobre el desarrollo de la EIB y las prácticas democráticas que se ejercen en el medio escolar, no son valoradas, por ende, existe baja participación de estos. Al no considerar la opinión de toda la comunidad educativa, existe poca motivación de parte de esta para ayudar a los niños y jóvenes a que aprendan su lengua y cultura. En contextos urbanos esto es complejo, pues la población mapuche reside mayoritariamente en las urbes del país concentrándose en los sectores socioculturales con más bajos índices de escolarización y rendimiento escolar, lo que exige un programa de educación intercultural bilingüe contextualizado y de calidad. No obstante, el poco apoyo y motivación genera una gran limitación en cuanto al interés de la comunidad educativa frente a su propia cultura (Lagos 2018).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación tiene como propósito identificar los principales avances y limitaciones de la EIB para el pueblo mapuche en Chile, a través de una revisión del estado del arte de la última década (2010-2020).

El corpus analizado corresponde a la revisión de un total de 18 artículos, publicados en diferentes revistas que cumplieran con los parámetros establecidos en nuestra investigación.

En términos generales, entre los principales avances que los diferentes autores destacan del Programa EIB aplicado en contexto mapuche, se cuentan los siguientes:

- ✓ Implementación de la EIB como una política pública.
- ✓ Inclusión de la cultura y conocimiento mapuche en el ámbito educacional
- ✓ Inclusión de la lengua indígena en el Programa Revitalización de la lengua.
- ✓ Incorporación de educadores mapuches en contextos educativos.
- ✓ Auto-identificación de los niños mapuches con su cultura.
- ✓ Integración de la EIB en contextos urbanos.

En cuanto a las limitaciones, las subcategorías levantadas corresponden a:

- ✓ Falta de participación de la comunidad mapuche en el diseño e implementación del Programa EIB.
- ✓ Falta de integración del conocimiento y saberes mapuches en el currículum y en la escuela.
- ✓ Escaso avance en la enseñanza y recuperación de la lengua indígena.

- ✓ El Programa es esencialmente ruralista y está dirigido solo a la población indígena.
- ✓ Insuficiencia de educadores calificados para la enseñanza del mapudungun.
- ✓ Escasez de estrategias metodológicas y pedagógicas pertinentes para la enseñanza en contextos mapuches.

Si bien es cierto, se reconocen algunos avances en relación con el surgimiento e implementación de la EIB en contexto mapuche, los autores son muy cautos en señalar que estos son mínimos y que las limitaciones o insuficiencias son definitivamente mayoritarias. Esto al menos, fue posible constatar luego de la revisión del estado del arte sobre el tema.

En relación a los avances los autores concuerdan que uno de los mayores logros de la EIB se relaciona con la inclusión, aunque incipiente, de la cultura y conocimiento mapuche en la educación (8 artículos de 18) lo que implica un cambio en el concepto de diversidad en Educación. Lo planteado por Williansom (2012) refleja este logro *“La idea de diversidad transita desde un planteamiento referido a la educación especial, que privilegia las diferencias individuales, a una conceptualización pedagógica que reconoce la pluralidad cultural, la variedad socio-cultural de colectivos sociales de la sociedad global, integrando a los pueblos indígenas”* (p.129).

En cuanto a la integración de la lengua mapuche en ámbitos educativos, se consolida como uno de los avances que posibilita la puesta en marcha de una EIB, que responde a demandas históricas del pueblo mapuche hacia el estado chileno, lo que trae consigo el fortalecimiento de la auto identificación e identidad de los niños, niñas y jóvenes mapuches que forman parte de escuelas en contexto EIB. *“Se debe reconocer que el EIB tiene – a través del reconocimiento de la cultura mapuche, mejor dicho, de algunos de sus aspectos, como ser la recuperación de la lengua, la cual, en la escuela, refuerza la identidad mapuche de una manera visible – ciertos efectos positivos”* (Rother, 2017, p.80). En palabras simples, se reconoce la lengua como parte de la cultura mapuche lo que podría ayudar a su posterior revitalización.

Otro avance que se destaca en la revisión realizada es la incorporación de los educadores tradicionales o sabios mapuches (kimches) al aula, ya que estos poseen amplios conocimientos respecto a los contenidos propios de la cultura mapuche y su lengua, aportando en el proceso de adecuación del currículum a la realidad mapuche.

En definitiva, la EIB en contexto mapuche, a grandes rasgos, se podría considerar en sí como un avance, puesto que posibilita la puesta en marcha de procesos multiculturales e interculturales en materia educativa.

Con respecto a las limitaciones o desafíos que tiene este Programa, según la literatura revisada, se pudo constatar que existen, como ya se dijo, más limitaciones que avances (10 subcategorías levantadas en base a las limitaciones).

Los autores, en general, ponen de manifiesto algunas características del Programa que han imposibilitado o dificultado una correcta implementación. Entre las deficiencias que más consenso tienen, se encuentran aquellas que dicen relación con la descontextualización del currículum; concretamente aquellas referidas a la falta de integración del conocimiento y saberes mapuches en el currículum y, por ende, en la escuela; es decir, no se estaría reconociendo ni incorporando como corresponde, la cultura y conocimiento ancestral mapuche en las prácticas pedagógicas en contexto EIB. Según el corpus revisado, sólo se reconoce parte de dicha cultura, o elementos mínimos que además son tratados de manera folclorizante en el aula. *Lo que se enseña en la escuela, responde a un conjunto de saberes que están descontextualizados, y que no ayudan a adquirir un conocimiento profundo de los saberes mapuches, aumentando el desconocimiento y la confusión en los niños y jóvenes*” (Torres, 2020). El Programa así, excluye de manera casi absoluta el conocimiento mapuche del currículum nacional, rescatando solo la lengua como la base cultural (Cisternas, 2018), soslayando elementos y factores culturales propios a la hora de estructurar un plan de estudio pertinente e inclusivo para la puesta en marcha del subsector de lengua indígena. Lo anterior tiene como consecuencia la existencia de un Programa que no sólo replica patrones occidentales de enseñanza, sino que incorpora casi exclusivamente el conocimiento occidental.

Con respecto a la enseñanza y rescate de la lengua indígena, los autores coinciden en que tampoco se han logrado resultados positivos; pues, aunque la EIB se implementa desde el año 1996, la lengua no evidencia un proceso de revitalización, todo lo contrario, pues el bilingüismo mapudungun castellano ha ido decreciendo en los últimos años. Los autores señalan que esto tiene relación con otra limitación que se relaciona con la falta de profesores calificados para la puesta en escena del Programa “la carencia de un personal calificado para la labor, con las competencias pedagógicas para ello” (Lagos, 2013). Lo que implica una falta de estrategias didácticas pertinentes para la correcta enseñanza de la lengua y cultura mapuche

Finalmente, otra de las grandes limitaciones a la que se hace referencia en los artículos revisados es la falta de interés de parte de algunas comunidades educativas por la cultura y lengua mapuche, lo que trae consigo la falta de valoración de la misma y la baja participación de los miembros de la comunidad. Este desconocimiento y falta de interés impacta de manera más negativa en sectores urbanos donde la población indígena requiere con mayor urgencia un Programa de calidad para avanzar hacia una formación intercultural.

En definitiva, la implementación de la EIB es una política pública que ha traído algunos beneficios a la población objetivo; sin embargo, la literatura revisada da cuenta que son más los desafíos que los avances que presenta, pues aún falta mucho por hacer para alcanzar una verdadera educación intercultural bilingüe en contexto mapuche en Chile.

CAPÍTULO VI: PROYECCIONES Y LIMITACIONES

6.1 Proyecciones

A continuación, se presentan las proyecciones que surgieron a medida que se desarrollaba la investigación, las cuales pueden motivar averiguaciones posteriores relacionadas a la Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche.

Las proyecciones de la investigación son las siguientes:

- ✓ Como primera proyección, se puede tomar esta investigación y sus resultados como una base o aporte inicial para otros futuros estudios, vinculados a la educación intercultural bilingüe en contexto mapuche, estableciendo cuales son la limitaciones y avances que está ha presentado a lo largo de la última
- ✓ Como segunda proyección, esta investigación muestra el rol que tienen profesores y alumnos en la escuela al momento de poner en marcha un PEIB, dejando en evidencia la necesidad de generar un nuevo tipo de profesor, el cual debe estar más contextualizado con la cultura propia mapuche, proponiendo actividades que busquen el interés y participación del alumnado a compartir y aprender de esta cultura. Por lo tanto, es relevante para futuras investigaciones profundizar en este ámbito.
- ✓ Como tercera proyección, a partir de esta revisión, se pueden establecer los cambios a futuro (tanto a mediano y largo plazo) que necesita la EIB mapuche en Chile para su correcto desarrollo y funcionamiento dentro de los diferentes contextos educativos en Chile, permitiendo así generar estudios más especializados en las diferentes áreas que conforman la EIB mapuche (currículum contextualizado, más innovación en estrategias docentes para la EIB mapuche, mayor participación de la comunidad educativa en ámbitos culturales mapuches, descentralización de la EIB mapuche, Etc.)

- ✓ Como cuarta proyección, creemos relevante no solo ampliar el corpus de datos en futuras investigaciones sino también incorporar los estudios de EIB en otros contextos indígenas para abordar las similitudes y diferencias en los diferentes entornos educativos a nivel nacional.

6.2 Limitaciones

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron ciertas limitaciones que obstaculizaron el proceso y avance de nuestro estudio, aquéllas fueron:

- ✓ Existían pocos antecedentes previos en relación al tema de estudio.
- ✓ En ciertas ocasiones, fue difícil acceder a algunos artículos
- ✓ Problemas de conexión a internet, debido a la pandemia por el SAR-COVID19 esta tesis se realizó de manera virtual, lamentablemente las conexiones a internet son una limitante a la hora de trabajar de manera colaborativa.
- ✓ Existencia de documentos que no correspondían a artículos indexados, la mayoría de los artículos son tesis especializadas, que lamentablemente no nos servían para levantar nuestro corpus, pero de igual manera nos orientaban a cómo generar nuestro estudio.

CAPÍTULO VII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteuille, M. 1999. *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Anthropos, Paris.
- Alvarado, M. E. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1).
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645>
- Álvarez-Santullano, P. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico. *Alpha (Osorno)*, (26), 9-28.
- A. Reidemann. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.
- Arias-Ortega, K. E., & Riquelme Bravo, P. A. (2019). (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 177-191.
- Cisternas Irrázabal, C. (2018). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2).
- Castillo Sánchez, S., Fuenzalida Orellana, D., Hasler Sandoval, F., Sotomayor Echeñique, C., & Allende González, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y lingüística*, (33), 391-414.
- Cooperación, P. D. M. Y. (1993, 5 octubre). *Ley 19253 (05-oct-1993) M. de Planificación y Cooperación / Ley Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Cortés, A. O. (2018). La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 159-168.

- Damianovic Camacho, N. (2005). Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile, Censo 2002.
- Donoso, A. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 21(1), 21-31. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100002&script=sci_arttext
- Donoso Romo, A. (2007). Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuches en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930.
- Educación, M. D. E. S. (2009b, septiembre 25). *Decreto 280 (25-sep-2009) M. de Educación; Subsecretaría de Educación | Ley Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.* www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>
- Espinoza Alvarado, M. E. A. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.11>
- Fajardo Salinas, D. M. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, 9(2), 15-29.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179
- Hoyos Botero, C. (2000). Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación. Medellín: Señal Editora 56-57.
- Ibaceta Caglieri, V. (2018). Análisis de la noción de Interculturalidad y su aplicación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).
- Ibáñez-Salgado, N., & Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249.
- Jiménez, A. (2006). El Estado del Arte en la investigación en ciencias sociales.
- Jiménez Bartlett, Lelia (2009), *Diversidad cultural y pueblos indígenas*, Bilbao, Universidad de Deusto.

- Llancao, C. Q., & Llancao, E. Q. (2018). Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 1467-1485.
- Lagos, C. (2013). Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB). *Lenguas modernas*, (41).
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(1), 84-94.
- Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza Santiago de Chile, 1990.
- Lodoño, O., Maldonado, L., y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Recuperado de <http://iconk.org/docs/guiaea.pdf>
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-85.
- López, L. E., & Küper, W. (2002). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Universidad Mayor de San Simón. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
- Llanquiao, G. (2009). Revitalización lingüística del mapudungun: epistemología del hablante y metodologías propias. En la ponencia presentada en el XX Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Lingüística, Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Loncon, E. (2017). Políticas públicas de lengua y cultura aplicada al mapuzugun. *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile*, 275-404.
- MINEDUC (2003). *Factores que explican los resultados de Chile en PISA*. Santiago: MINEDUC.
- Moya, R. (1998). *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4(7), 49-60.

- Orellana Cortés, A. (2018). La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 159–168. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734aorellana4>
- Ortega, K. A., Quilaqueo, D., & Millán, S. Q. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45(1), 42.
- Quintriqueo, S., y Muñoz, G. (2015). Demandes éducatives éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. En Salas, R., y Le Bonniec, F. (orgs). *Mapuche de moda. Modos de existencia y resistencia en Chile, Argentina*. París: Editorial L' Harmattan.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271–284. <https://doi.org/10.4067/s0717-73562014000200008>
- Llancao, C. Q., & Llancao, E. Q. (2018). Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1467–1485. <https://doi.org/10.1590/010318138653197421092>
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2017). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016. Ministerio de Educación. RR Donnelley. Santiago, Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Radiografía de género: Pueblos originarios en Chile 2017.
- Rother, T. (2017). Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la educación intercultural bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (9), 71-84.
- Rubio, L. M. (2010). Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del BioBío. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 51-63.

- Salas, S. S., Godino, J. D., & Quintriqueo, S. (2016). Análisis exploratorio de las prácticas matemáticas de dos estudiantes mapuches en colegios con y sin Educación Intercultural Bilingüe. *BOLEMA: boletim de Educação Matemática*, 30, 481-501.
- Torres Cuevas, H. (2020). La escuela y la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe en la perspectiva de padres en medio mapuche.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 3(5).
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Walsh, C. (2000). Criterios Sobre el Tratamiento de Interculturalidad en el Aula, (8).
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2(3), 23-34.
- Williamson, G., Pérez, I., Colliá, G., Modesto, F., & Raín, N. (2012). Docentes rurales, Infancia y Adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos*.
- Williamson, G. (2014). Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile: cuatro casos en la educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 19-43.

CAPÍTULO VIII: ANEXOS

ANEXO 1: Temáticas asociadas a la Educación Intercultural Bilingüe.

Nombre del artículo	Año de publicación	Autor (es)	Resumen	Palabras claves	Fuente
Diseño Curricular y Educación Intercultural bilingüe	2001	Miguel Sanchez C	Sosteniendo que las opciones curriculares no son neutras en tanto reflejan intereses, concepciones, creencias y valores, el presente artículo muestra una visión crítica acerca de las orientaciones curriculares que la escuela tradicional ha tenido respecto de la población indígena y vincula la actual reforma curricular al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, sosteniendo que los énfasis han estado más dirigidos hacia los aspectos lingüísticos que hacia los que dicen relación con la interculturalidad, la educación y el desarrollo curricular. Sobre esta base sostiene que la orientación curricular de la Educación Intercultural Bilingüe debe estar dirigida a la “articulación simbólica de mundos de vida”, explicitando los requerimientos que para ello existen.	EIB, vinculación escuelas rurales y urbanas.	Pel
Evaluación de la eficiencia programática y la pertinencia	2004	Roberto Hernández A	El artículo presenta y analiza, de modo sucinto, algunas de las diversas conceptualizaciones dominantes en América Latina y Chile respecto de la educación orientada para, de o por los pueblos indígenas, bajo contextos pedagógicos y sistémicos educativos de relaciones interculturales, particularmente referidos a la relación entre pueblos indígenas, sociedad y	Pueblos Indígenas Interculturalidad	OPE CH

intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en las escuelas de la Región Metropolitana			Estado. Plantea la tensión, conceptual y práctica, entre diversas concepciones de interculturalidad y multiculturalidad en la educación, provenientes del continente latinoamericano o de los Estados Unidos. Propone que más que buscar una síntesis y homogeneización teórica, se busquen elementos compartidos entre las concepciones que permitan dar cuenta de las diversas realidades étnicas y socio-culturales del continente y sobre todo que contribuyan a fortalecer la lucha indígena y no indígena por sus derechos políticos, culturales y sociales y la construcción de una sociedad democrática y una educación de calidad, más justas, pluralistas, críticas y transformadoras.	Multiculturalidad Pueblos Latinoamericanos	
El currículum en la Educación Intercultural Bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la Educación	2005	Francisca Fernández Droguet	En este trabajo se exponen los fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, definiendo las nociones de interculturalidad y bilingüismo. Se propone entender la EIB como una educación de y para la diversidad, considerando la diversidad en el ámbito lingüístico, cultural y étnico. Posteriormente, se analiza con profundidad el concepto de la dimensión cultural de la EIB con el objetivo de elaborar un currículum en EIB que se base en una educación equitativa, de calidad y pertinencia cultural. En último término, el artículo finaliza con la exposición de algunas conclusiones sobre la implementación de la EIB en Chile.	Interculturalidad y bilingüismo Implementación de EIB en Chile	Cuadernos Interculturales
Programa de Educación Intercultural bilingüe: una exploración a	2006	Bravo Salvo, María Jesús Laso Zanzi,	Esta investigación constituye un estudio exploratorio a la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante PEIB), del Ministerio de Educación de Chile, en escuelas de la Región Metropolitana. El estudio pretende evaluar el modo en que se ha implementado el	Eib en región metropolitana Inserción de la EIB y sus	Biblioteca Digital

<p>sus avances y desafíos en la Región Metropolitana</p>		<p>María Consuelo</p>	<p>programa en establecimientos educacionales de Santiago para conocer, de este modo, su desarrollo desde su formulación, ejecución y las consecuencias y aprendizajes que ha generado en la comunidad educativa.</p>	<p>principales desafíos</p>	<p>Academia</p>
<p>Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación. Reflexiones desde Santiago de Chile</p>	<p>2006</p>	<p>Andrés Donoso Romo, Rafael Contreras Mühlenbrock, Leonardo Cubillos Puelma, Luis Aravena Aragón</p>	<p>Desde Santiago de Chile se observan, analizan y cuestionan los resultados de diez años de políticas públicas destinadas a materializar la Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad. Con una mirada histórica de la educación indígena en el continente se sopesa la originalidad del escenario urbano como ámbito de intervención en interculturalidad y se examina el desarrollo de ésta educación en el país, extrayéndose conclusiones, a modo de preguntas, que ayudan a palpar los límites teóricos y prácticos que presenta la construcción de la interculturalidad en las sociedades latinoamericanas</p>	<p>educación, interculturalidad, políticas públicas</p>	<p>Scielo</p>
<p>La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?</p>	<p>2008</p>	<p>Andrea Riedemann Fuentes</p>	<p>El trabajo aborda el surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile desde una perspectiva histórica y sociológicas, y analiza las posibilidades del programa que el Estado chileno actualmente implementa en esta materia, de contribuir a una ampliación de oportunidades para los educandos indígenas. Mediante la discusión de una serie de aspectos se pretende mostrar que esta política educacional, al enfocarse exclusivamente en educandos indígenas, se autolimita en el alcance de los objetivos que se propone.</p>	<p>La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?</p>	<p>Indiana</p>
<p>La Educación</p>	<p>2008</p>	<p>Francisca de la Maza</p>	<p>El presente artículo tiene por objeto la educación intercultural en contexto mapuche, donde se exponen antecedentes teóricos</p>	<p>Educación intercultural,</p>	<p>Tesis UC</p>

Intercultural Bilingüe: Representaciones y Prácticas Sociales de la Otridad			y prácticos referidos a su origen en América Latina y Chile, asociado al carácter histórico, monocultural y centralizado de la educación. La educación intercultural es definida en relación a las demandas históricas de las familias y comunidades para mejorar la educación y valorar el patrimonio cultural mapuche en la educación escolar. Como resultado se presenta un análisis sobre las posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en relación a la coexistencia de racionalidades: mapuche y no mapuche en contexto intercultural. Estas racionalidades generan una distancia epistemológica en la definición de contenidos y finalidades educativas para la formación de persona en contexto de relaciones interétnicas e interculturales.	contexto mapuche, currículum intercultural	
Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche.	2009	Segundo Quintriqueo M	El presente artículo tiene por objeto la educación intercultural en contexto mapuche, donde se exponen antecedentes teóricos y prácticos referidos a su origen en América Latina y Chile, asociado al carácter histórico, monocultural y centralizado de la educación. La educación intercultural es definida en relación a las demandas históricas de las familias y comunidades para mejorar la educación y valorar el patrimonio cultural mapuche en la educación escolar. Como resultado se presenta un análisis sobre las posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en relación a la coexistencia de racionalidades: mapuche y no mapuche en contexto intercultural. Estas racionalidades generan una distancia epistemológica en la definición de contenidos y finalidades educativas para la formación de persona en contexto de relaciones interétnicas e interculturales.	Educación intercultural, contexto mapuche, currículum intercultural	CUH SO

Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del BioBío	2010	Lila Moreno	El presente artículo describe las transformaciones de orden curricular y didáctico que experimentaron jardines infantiles de comunidades mapuches pertenecientes a la Provincia de Arauco y Biobío, a propósito de la incorporación al sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se evidencian los cambios pedagógicos producidos al interior de los centros, en relación con el tiempo dedicado al trabajo con contenidos interculturales, uso de recursos didácticos contextualizados, uso de la lengua mapuche y, también, en la estrecha relación y participación educativa de la familia y la comunidad. Se trata de un estudio cualitativo de tipo descriptivo, que tiene su fuente principal en las significaciones que realizan los propios sujetos educadores que han sido parte de este proceso de transformación educativa.	Educación parvularia Educación intercultural bilingüe Cambios curriculares y didácticos	REX E
Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo	2010	Aldo Olate Marisol Henríquez	En el presente trabajo se presentarán algunos resultados de un estudio exploratorio y descriptivo que tiene como propósito indagar en las actitudes de profesores de educación general básica frente a la vigencia del mapudungun en contacto con el español. Este estudio se llevó a cabo en dos comunidades mapuche pertenecientes a la VIII Región del Bío Bío y IX Región de la Araucanía. Ambas caracterizadas por su alta densidad poblacional indígena. En esta investigación se seleccionaron tres establecimientos educacionales cuyo proyecto educativo se enmarca dentro del contexto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). De estos establecimientos se escogieron seis docentes mapuche a quienes se les aplicó un cuestionario sociolingüístico para relevar las actitudes lingüísticas hacia las lenguas en contacto, la vigencia y preservación del vernáculo en la comunidad escolar y las actitudes hacia el PEIB.	Actitudes lingüísticas Educación intercultural - lenguas en contacto - bilingüismo	SciELO

Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche	2012	Guillermo Williamson	El artículo presenta -sin ánimo de generalizar- opiniones recogidas de profesores y profesoras de escuelas rurales de la Región de La Araucanía respecto de la infancia y adolescencia mapuche y de algunos aspectos de su vida. Desde un estudio exploratorio se recoge información sobre las opiniones docentes respecto de la participación, aspiraciones de los padres sobre sus hijos, educación intercultural bilingüe (EIB), crianza mapuche y discriminación. Se investigó en territorios de las identidades mapuche pewenche, nagche, wenteche y lafquenche de la Región, desde un recorrido de campo que buscó levantar información inicial sobre temas relevantes que pudieran conformar una visión amplia de la infancia y adolescencia mapuche en La Araucanía. De esta manera, se espera contribuir a una mejor organización curricular y práctica pedagógica en la educación en general y educación intercultural bilingüe en particular.	docentes, mapuche, infancia, interculturalidad, rural	Scielo
Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas	2012	Guillermo Williamson	El artículo discute críticamente el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Chile. Describe y reflexiona sobre su dinámica en el Ministerio de Educación: la conceptualiza y hace un recorrido legal, histórico e institucional del programa de EIB (PEIB) del Ministerio desde la década de los noventa a la fecha. Sustenta que se requiere aún más investigación, pues existe información escasa sobre sus impactos reales en las instituciones estatales, la participación social, los movimientos indígenas, la propia educación intercultural en su aplicación pedagógica, así como sobre los aportes de instituciones del Estado, la academia y la sociedad civil e indígena.	Educación intercultural bilingüe, Políticas públicas, Legislación.	Scielo
Revitalización lingüística	2013	Cristian Lagos	El artículo presenta los resultados de un análisis realizado en torno al impacto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la situación de la lengua mapuche en Chile. En	lingüística antropológica, mapudungún,	Dialnet

<p>del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB)</p>			<p>estudios previos realizados por nosotros sobre la realidad de mapuches residentes en ciudades y comunidades rurales, hemos identificado como una de las causas principales de la problemática del mapudungún la ruptura de los circuitos tradicionales de producción y reproducción de la lengua, algo que, en principio, debiera corregirse, según el discurso de autoridades públicas, intelectuales y agrupaciones indígenas, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). El estudio en cuestión analiza las bases lingüísticas y antropológicas de este programa además del impacto de su implementación, en colegios de comunas con una alta proporción de población mapuche, en los procesos de revitalización lingüística del mapudungún y de re-etnificación propios de la realidad de los mapuches urbanos, los que también se encuentran presentes en comunidades rurales de las regiones VIII y IX. Obtenemos así una evaluación crítica respecto del carácter de “intercultural” y “bilingüe” de las experiencias desarrolladas y de la real posibilidad de tal condición, dadas las determinantes estructurales (sociopolíticas y económicas) en las cuales está inserta la demanda mapuche por reivindicar su patrimonio lingüístico y cultural.</p>	<p>Educación Intercultural Bilingüe, planificación lingüística</p>	
<p>Saberes educativos mapuches: Aportes Epistémicos para un enfoque de Educación Intercultural</p>	<p>2014</p>	<p>Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo Hector Torres Gerardo Muñoz</p>	<p>Este artículo expone saberes educativos mapuches que forman parte de la educación familiar. El objetivo es contribuir con el debate epistémico de contenidos educativos indígenas de educación intercultural, para superar su desconocimiento en escuelas situadas en los contextos de vida mapuche de hoy día. Se observa que el desconocimiento de los saberes educativos mapuches dificulta la implementación de un enfoque educativo más adaptado a los conocimientos socioculturales, para los alumnos de origen tanto mapuche como no mapuche. En efecto, la escolarización de niños mapuches y no mapuches se ha basado casi exclusivamente en un currículum monocultural de</p>	<p>saberes educativos mapuches, educación intercultural, diálogo de saberes.</p>	<p>Scielo</p>

			<p>la sociedad occidental. La metodología se fundamenta en la investigación educativa, desde una perspectiva cualitativa mediante una muestra de 16 kimches (sabios). Los resultados revelan categorías de conocimiento vinculadas a conceptos de tiempo y espacio del ciclo anual, conceptos de procedencia geográfica-territorial (tuwün) y ascendencia parental (küpan). Cada uno de estos aspectos es incorporado por la familia mapuche en el proceso de formación de los niños y jóvenes. Se concluye que estos conocimientos pueden constituirse en un aporte epistémico que favorezca una educación contextualizada y potencie la formación de los alumnos a partir del diálogo de saberes desde un enfoque intercultural.</p>		
<p>El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando o la discriminación?</p>	2015	Cristián Lagos	<p>En estudios anteriores que hemos realizado sobre la realidad lingüística y cultural indígena, hemos identificado la ruptura de los circuitos tradicionales de producción y reproducción de las lenguas indígenas como una de las causas principales de la pérdida de su vitalidad, algo que debería corregirse, según el discurso de autoridades públicas, intelectuales y agrupaciones indígenas, a través de iniciativas como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). En este artículo realizamos una evaluación crítica de este programa de relevancia nacional, dada la condición multicultural y multilingüe del país, respecto del carácter intercultural y bilingüe de las experiencias desarrolladas en diversos colegios urbanos y rurales de Chile. Como resultado, descubrimos que en un nivel estructural, no se disponen de los recursos necesarios para dar continuidad en el tiempo a la iniciativa, y esta depende del desempeño individual de las comunidades, de los profesores y de los directores antes que de las instituciones responsables (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI], Ministerio de Educación [MINEDUC]). En su</p>	<p>Educación Intercultural Bilingüe, antropología lingüística, lenguas indígenas</p>	<p>PEL</p>

			<p>dimensión (inter) cultural se evidencian representaciones sociales en conflicto en torno a los contenidos de lengua y cultura indígena, y la figura del educador tradicional como transmisor de los saberes culturales. Se concluye que el PEIB se constituye en una medida política pública que reproduce las relaciones asimétricas y las representaciones sociales sobre el sujeto indígena que propone superar: el indígena subordinado al «civilizado», sin voz ni agenda propia, en condiciones precarias, con bajo estatus y cuyos sistemas locales de producción/transmisión de conocimiento carecen de legitimidad.</p>		
<p>Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate</p>	2016	<p>Marco Espinoza Alvarado</p>	<p>Tras casi 20 años de la instalación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile, aún no contamos con un conjunto sólido de estudios que aborden los desafíos actuales en la enseñanza de lenguas indígenas en los colegios. El presente ensayo se nutre de la revisión bibliográfica de una serie de investigaciones sociolingüísticas acerca de la situación de las lenguas indígenas en Chile y de diferentes estudios y análisis que se han hecho acerca del PEIB. Presento una revisión sistemática y crítica del debate en torno a tres aspectos relevantes para el PEIB: (a) los contextos en los que se desarrollarían los diferentes proyectos de PEIB, (b) las metodologías empleadas en la enseñanza de lenguas indígenas y (c) la dupla pedagógica entre educador tradicional y profesor mentor. Discuto las ausencias e inconsistencias presentes, las cuales, más que representar posiciones teóricas divergentes, ilustran la falta de atención sistemática al componente bilingüe del PEIB, así como la ausencia de diálogo en el ámbito académico interesado en estas políticas institucionales. Argumento que la falta de atención a estos aspectos ha dificultado nuestra comprensión de los desafíos y oportunidades que el PEIB plantea para la enseñanza de</p>	<p>PEIB, contextos sociolingüísticos, enseñanza de lenguas indígenas, duplas pedagógicas</p>	<p>PEL</p>

			lenguas indígenas en los colegios. Concluyo sugiriendo posibles líneas de investigación en este sentido.		
Análisis Exploratorio de las Prácticas Matemáticas de dos Estudiantes Mapuches en Colegios con y sin Educación Intercultural Bilingüe	2016	Sonia S. Salas Juan D. Godino Segundo Quintriqueo	En este artículo presentamos resultados de un primer acercamiento a las prácticas matemáticas de dos estudiantes mapuches de escuelas públicas con y sin Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Estos resultados son parte de una investigación en desarrollo sobre la articulación de las prácticas matemáticas propias de la cultura mapuche y la matemática escolar. Presentamos un análisis epistémico-cognitivo para identificar conflictos semióticos e identitarios en los estudiantes mapuches al iniciar la educación obligatoria en el campo de numeración. Los resultados del análisis de los sistemas de prácticas matemáticas, tanto institucionales como personales, muestran la necesidad de realizar investigaciones que aborden la articulación epistémica de la matemática mapuche y la matemática escolar, para favorecer el desarrollo cognitivo e identitario del estudiante mapuche.	Educación Intercultural Bilingüe ; Análisis epistémico-cognitivo; Conflicto semiótico; Desarrollo cognitivo e identitario	Scielo

Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región	2016	Marco Antonio Villalta	<p>La educación intercultural es tarea y desafío para la educación formal del siglo XXI. En el presente artículo, se deconstruye el concepto de cultura para poner en evidencia el carácter intencional-transformativo de la acción educativa y se devela la noción de diferencia en las distinciones entre nosotros y otros. El artículo tiene por objetivo analizar las conclusiones de un conjunto investigaciones de campo sobre educación intercultural en la educación formal latinoamericana. La metodología empleada es de análisis de contenido de 30 artículos de investigación de campo en Latinoamérica, publicados en revistas científicas en el periodo 2000-2013, en la base EBSCO. Los resultados se organizan en dos dimensiones: (a) identidad cultural: la organización de las diferencias internas frente a los otros y (b) ético-político: el proyecto social de la acción educativa. El resultado es una sistematización que contribuye a comprender y proponer las lógicas subyacentes sobre el papel de la diferencia y la acción educativa en la Educación Intercultural Latinoamericana. Los estudios convergen en delimitar diferencias culturales que orienten la acción educativa intercultural.</p>	educación intercultural; identidad cultural; cambio cultural; diferenciación cultural; objetivo educacional	
Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un	2016	Silvia Castillo Sánchez Diego Fuenzalida Orellana	<p>El trabajo presenta un estudio de casos realizado en tres escuelas en donde se implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. Se analizaron sus condiciones de implementación y la competencia lingüística e intercultural de los educadores tradicionales. La presente investigación describe a los educadores tradicionales como un grupo con altas competencias y, por tanto, como actores idóneos para llevar adelante este tipo de iniciativas. Además, se releva la importancia de la participación de los directivos,</p>	educadores tradicionales, mapudungun, competencia lingüística e intercultural.	Scielo

estudio de casos		Felipe Hasler Sandoval Carmen Sotomayor Echeñique Claudio Allende González	profesores y de la comunidad, tanto indígena como educativa, destacándose el carácter comunitario del proceso.		
Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis	2016	Carolina Stefoni Fernanda Stang Andrea Riedemann	<p>El incremento del movimiento de personas a través de las fronteras dentro de la región, ha convocado el interés de diversos académicos y analistas por comprender las múltiples dimensiones de transformación social que ello implica. Chile no ha estado ajeno a la configuración de este incipiente campo de estudio. En el presente artículo hemos querido profundizar en una dimensión clave para comprender los procesos de inserción que se configuran en la sociedad: el desafío de la educación intercultural en el sistema escolar.</p> <p>Sostenemos que la ausencia de una política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar, dificulta la construcción de una escuela intercultural capaz de dar respuesta a la creciente diversidad que se manifiesta en las aulas. Por otra parte, analizaremos de qué modo la invisibilización de la discriminación de la que son objeto niños y niñas migrantes, termina reproduciendo nociones hegemónicas de la cultura dominante, imposibilitando</p>	migración, educación intercultural, Chile racialización, educación anti-racista	Scielo

			la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto intercultural.		
Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche	2017	Tanja Rother	Con base en la teoría del “poder simbólico” de Bourdieu se analiza el programa estatal de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y su significado para la promoción de la interculturalidad en Chile. En ese marco, la escuela es vista como un lugar de confrontación de la cultura dominante chilena y la mapuche. A través de las afirmaciones de profesores entrevistados en un estudio de caso, la escuela se presenta como otro “campo de batalla” indirecto del conflicto intercultural en Chile.	Poder simbólico, educación intercultural, educación mapuche.	Dialnet
Educación intercultural bilingüe en La Araucanía	2018	César Cisternas Irrarázabal	Este ensayo reflexiona sobre las posturas que emergen en torno a la educación intercultural bilingüe en La Araucanía, Chile. En la década de los noventa, en un contexto en que se comienzan a reconocer los derechos indígenas a nivel nacional e internacional, el movimiento mapuche adquiere nuevamente	educación intercultural; bilingüismo; nacionalismo	Scielo

<p>(Chile): Entre la inclusión y el nacionalism o minoritario</p>			<p>visibilidad pública. La respuesta parcial del Estado a sus demandas en los planos de la educación, la lengua y la restitución de tierra genera diferencias en los discursos y estrategias adoptados por las distintas facciones del movimiento. Así, emergen, fundamentalmente, dos posturas: una que se centra en la reivindicación del derecho a vivir, de acuerdo con la propia cultura, muy cercana al comunitarismo; y otra, en la que las nociones de pueblo y nación se tornan centrales, ya que revelan la intención de establecer un proyecto de construcción nacional propio que se enfrente a aquel del Estado chileno. En este marco, la educación -y la educación intercultural en particular- se transforman en un escenario más del conflicto intercultural, clave en la disputa por el derecho a reproducir la cultura tradicional y/o encaminarse a la autonomía política</p>		
<p>Análisis de la noción de Intercultural idad y su aplicación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)</p>	<p>2018</p>	<p>Victoria Ibaceta Cagliari</p>	<p>En esta memoria de título, se analiza cómo define el concepto teórico de Interculturalidad el Programa de Educación Intercultural Bilingüe perteneciente al Ministerio de Educación. Además, se busca descifrar de qué maneras se expresa esta noción en el currículo del Sector Lengua Indígena Mapuzugun. Mediante una investigación de carácter teórico-documental se examinarán algunos documentos curriculares y didácticos desarrollados por el Programa: Programas de Estudio, Guías pedagógicas, Guías para el Educador Tradicional y Textos de Estudio, para los niveles de primer a tercer año de educación básica para dilucidar, en primer lugar, la definición que se presenta sobre la noción de interculturalidad, y en segundo lugar, cómo se aplica esta noción en las metodologías y actividades didácticas propuestas para la enseñanza de la lengua y cultura mapuzugun. Finalmente, se discutirá la pertinencia del concepto y de su aplicación en el sistema educativo en base a consideraciones</p>	<p>Interculturalid ad, Cultura, Análisis documental, Lengua indígena, Aprendizajes esperados.</p>	<p>PEL</p>

			<p>hechas por investigaciones previas. En las páginas siguientes el lector se encontrará con una breve justificación del por qué analizar el concepto de Interculturalidad, un repaso de la historia reciente del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, algunas definiciones relevantes para la investigación, para pasar al análisis de los documentos seleccionados. A continuación se presentan y discuten los principales hallazgos para finalizar con las conclusiones de la investigación</p>		
<p>Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile</p>	2018	<p>Cecilia Quintrileo Llancao</p> <p>Elizabeth Quintrileo Llancao</p>	<p>Las políticas lingüísticas del Estado chileno han privilegiado el monolingüismo, en detrimento del bilingüismo, de manera que las lenguas indígenas han sido sistemáticamente excluidas del ámbito educativo. Sin embargo, en los últimos años, se han implementado políticas de revitalización de las lenguas minoritarias, mediante la inclusión de las lenguas indígenas en currículum escolar nacional, lo que implica un cambio de paradigma en relación con las políticas de planificación lingüística, como también la reconstrucción de identidades lingüísticas para sus hablantes. Una de las políticas de revitalización es el Programa Intercultural Bilingüe en Chile, el cual es analizado en este artículo enfocándose en sus orientaciones didácticas, y específicamente, en el caso del mapudungun, lengua hablada por el pueblo mapuche en Chile. Dicho análisis se lleva a cabo considerando algunos principios del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas (RICHARDS y RODGER, 2001; SAVIGNON, 2002) para posteriormente aportar con una serie de sugerencias metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas. Entre las sugerencias metodológicas se destacan las necesidades del aprendiz y el diseño de actividades didácticas situadas en el contexto de aula comunicativa. Con respecto a las necesidades del aprendiz, se propone una metodología de base cooperativa, es decir, de todos los entes involucrados en el</p>	<p>políticas lingüísticas e identidad; interculturalidad; lengua Mapuche; educación intercultural</p>	Scielo

			<p>proceso formativo, considerando: a) las necesidades del alumno, y b) el diseño de actividades didácticas situadas en un contexto de ‘aula comunicativa’, con énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa. Desafortunadamente, la integración de este último actor en el sistema escolar se ha visto obstaculizada, por ende, se interrumpe el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo cual se hace necesaria la participación activa tanto de los educadores tradicionales como de la comunidad indígena, ya que, la comunicación es parte fundamental de la tradición oral del mundo indígena. Concretamente, se propone un levantamiento de metodologías basadas en la comunidad y con un enfoque colaborativo que apunten a cubrir las necesidades comunicativas del alumno, a través actividades didácticas situadas.</p>		
<p>La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche</p>	<p>2018</p>	<p>Alejandro Orellana Cortés</p>	<p>Este trabajo enfoca su interés en la demanda del pueblo mapuche por una educación digna, de calidad y pertinente a su realidad cultural. De esta manera, vamos a sustentar como tesis que la escuela en contexto indígena, a través de la educación escolar y en específico la educación emanada desde el PEIB, constituyen un espacio de contacto significativo entre el pueblo Mapuche y el Estado de Chile, ilustrando de alguna forma la tensa relación entre estos actores y su interés por el dominio específico de un tipo de cultura. Esta investigación se enmarcó en el estudio del caso de un Centro Educacional en la región de la Araucanía y en donde se consideró como objetos de estudios a directivos, profesores, apoderados, una comunidad mapuche y al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) diseñado por el Estado.</p>	<p>Escuela; Interculturalidad; Educación Intercultural Bilingüe.</p>	<p>Dialnet</p>

<p>La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción</p>	<p>2018</p>	<p>Nolfa Ibáñez-Salgado Sofía Druker-Ibáñez</p>	<p>Se analiza la pertinencia cultural de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), en escuelas de La Araucanía en el sur de Chile, desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y adultos mapuche, quienes son destinatarios de esta política pública. La metodología es de carácter cualitativo y de orientación etnográfica y participativa. Los resultados muestran que existe una percepción compartida sobre la falta de pertinencia cultural que tiene para ellos la actual implementación del PEIB, así como el sentimiento de no haber sido considerados suficientemente en sus modos de instalación. Se constata la sistemática invisibilización de las lógicas de sentido que orientan el accionar de las personas mapuche y el no reconocimiento de su agencia. Se espera que este trabajo pueda contribuir a la inclusión de la interculturalidad en la formación docente y al rediseño de la implementación de políticas públicas de educación y desarrollo indígena en nuestro país.</p>	<p>Población indígena; educación intercultural; pertinencia cultural; política educacional; investigación participativa</p>	<p>Scielo</p>
<p>Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas</p>	<p>2019</p>	<p>Katerin Arias-Ortega Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo</p>	<p>El tema central del artículo es una revisión del estado de arte de la educación intercultural, sustentado en las siguientes interrogantes: ¿La educación intercultural bilingüe responde a las demandas del pueblo mapuche en relación a una educación con pertinencia sociocultural?, ¿Considera otras reivindicaciones de tipo política y económica que surgen desde el Estado chileno? El objetivo es develar los alcances y limitaciones epistemológicas de la educación intercultural en La Araucanía. La metodología consistió en una revisión de la literatura normativa y científica a nivel nacional e internacional, para lograr una comprensión y explicación del problema. El enfoque teórico es la interculturalidad crítica en educación. Se concluye que para avanzar en una educación intercultural desde una epistemología contextual es necesario: 1) generar espacios en la institución escolar para la co-</p>	<p>Educación Intercultural; Desafíos epistémicos; Epistemología contextual</p>	<p>Scielo</p>

			<p>construcción de materiales didácticos que sistematicen contenidos educativos propios, con el apoyo de profesores, familia y comunidad; 2) incorporar métodos educativos mapuches propios en la implementación de la educación intercultural; 3) favorecer el trabajo colaborativo con los miembros de la comunidad que tienen conocimientos sobre oficios, para articular el conocimiento teórico y práctico en la sala de clases, desde la mirada indígena-occidental; y 4) promover procesos de enseñanza-aprendizaje que se realicen a partir de actividades de indagación tanto en la comunidad como en la familia y en la escuela.</p>		
(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile	2019	<p>Katerin Elizabeth Arias-Ortega</p> <p>Paula Angélica Riquelme Bravo</p>	<p>El problema de estudio plantea que la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se concibe desde una perspectiva funcionalista que ofrece una educación ‘distinta’ a niños y jóvenes mapuches ‘sólo para mejorar logros académicos’. Obviando, las demandas de una educación con pertinencia social y cultural para construir conocimientos desde su propio marco epistémico y así avanzar en la formación de sujetos capaces de concebir el mundo desde distintas perspectivas. El enfoque teórico es la interculturalidad crítica. Los principales resultados indican que la EIB está subordinada a los objetivos neoliberales de la política educativa del Estado, para mantener las desigualdades sociales.</p>	Ley Indígena; Educación Intercultural Bilingüe; Interculturalidad Funcionalista; Interculturalidad Crítica	Scielo
Escolarización Socio-histórica en contexto Mapuche: Implicancias	2019	<p>Gerardo Muñoz Troncoso</p> <p>Segundo Quintriqueo Millán</p>	<p>El manuscrito busca problematizar la escolarización monocultural eurocéntrica y sus implicancias en el proceso de minorización del mapuche por parte del Estado chileno. Por medio de una revisión literaria, se analiza la evangelización, las escuelas misionales y la educación pública como modelos de escolarización en contexto mapuche. Estas han tenido como base la monoculturalidad eurocéntrica occidental y el colonialismo, siendo empleadas como un dispositivo de poder</p>	Escolarización . Monoculturalidad. Minorización. Pueblo	Scielo

Educativas, Sociales y Culturales en perspectiva Intercultural			para dominar al mapuche. Si bien hoy en día se evidencian programas de educación intercultural, estos son funcionales al Estado, sin abandonar la monoculturalidad. Por consiguiente, se plantea la necesidad de avanzar hacia una escolarización en perspectiva intercultural, para revertir los perjuicios de la monoculturalidad.	mapuche. Educación intercultural.	
Estado, educación, y otredad: una revisión al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile desde un posicionamiento mapuche champurria	2020	Huaiquino Briceño, Gustavo;	Si bien existen diferentes investigaciones que han explorado el caso del PEIB, pocos han sido los aportes desde las ciencias sociales donde se haga un especial énfasis en las condiciones materiales de las comunidades de hablantes minorizadas, identificando al Estado de Chile como responsable de perpetuar la pobreza endémica que caracteriza, en gran mayoría, a comunidades mapuche dentro de un sistema colonial motivado por el modelo económico, político y social. Mi artículo de investigación, bajo la premisa de construir conocimiento situado busca revisar el caso del PEIB desde una perspectiva transdisciplinar, anticolonial, y autobiográfica. A través de una metodología de revisión de literatura desde mi posicionamiento político mapuche champurria, desarrollo un recorrido por cuatro ejes temáticos; epistemología anticolonial, Estado, identidades, y educación, donde el PEIB será estudiado desde una serie de conceptos y aportes teóricos que me permitan depurar su intencionalidad, enfoque, y principales falencias. Las principales reflexiones obtenidas a partir de este artículo apuntan a una retórica de buenas intenciones adoptada por el PEIB, donde se busca promover la revitalización lingüística a partir del estudio de las culturas, haciendo de la interculturalidad una tarea localizada y filtrada por una óptica institucional que desconoce el trasfondo político de las identidades indígenas en una sociedad que castiga y criminaliza a quienes cuestionan el Estado-nación unificado. Por lo mismo,	PEIB, Estado de Chile, educación intercultural, mapuche champurria, conocimiento situado	Tesis

			<p>las iniciativas que emerjan desde el Estado resultan insuficientes debido que parten de un diálogo asimétrico, de subordinación, y en medio de reivindicaciones territoriales donde la institucionalidad no ha sabido ofrecer políticas de reconocimiento para la construcción de relaciones interétnicas de respeto entre la sociedad chilena y las comunidades indígenas.</p>		
<p>La escuela y la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe en la perspectiva de padres en medio mapuche</p>	2020	Hector Torres	<p>La política de educación intercultural bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación chileno ha buscado posicionar la participación de los padres en los procesos educativos interculturales de la escuela. Sin embargo, en la práctica los padres siguen siendo sujetos ausentes, escasamente considerados desde un marco de relación simétrico entre la escuela y la familia. Por lo tanto, asumiendo el desafío de indagar en la experiencia de padres en medio mapuche, en el siguiente artículo analizamos el sentido que adquiere para ellos la escuela y la puesta en práctica de la EIB. La metodología utilizada se basó en un estudio realizado en el marco de la antropología de la educación de la escuela en medio indígena. Los resultados los organizamos en tres categorías: 1) la experiencia de padres y madres en la escuela en medio mapuche sin EIB; 2) la valoración de la incorporación de la lengua y saberes mapuches en la escuela; y 3) los desafíos de la educación escolar en torno a la puesta en práctica de la EIB. Se concluye que los significados construidos por los padres pueden ser un aporte a la construcción de la EIB, pero al mismo tiempo reconocemos que han sido escasamente considerados en las escuelas en medio mapuche.</p>	<p>Escuela, educación intercultural bilingüe, padres, participación.</p>	<p>Revisita Educativa</p>

ANEXO 2: Temáticas asociadas a Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo mapuche.

Educación Intercultural Bilingüe		
Título	Año	Autor(es)
Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del BioBío	2010	Lila Moreno
Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche	2012	Guillermo Williamson
Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas	2012	Guillermo Williamson
Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: el impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB)	2013	Cristián Lagos

Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural.	2014	Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo Hector Torres Gerardo Muñoz
El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?	2015	Cristián Lagos
Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos	2016	Silvia Castillo Diego Fuenzalida Felipe Hasler Carmen Sotomayor Claudio Allende
Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate	2016	Marco Espinoza

Análisis Exploratorio de las Prácticas Matemáticas de dos Estudiantes Mapuches en Colegios con y sin Educación Intercultural Bilingüe	2016	Sonia Salas Juan Godino Segundo Quintriqueo
Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche	2017	Tanja Rother
Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario	2018	César Cisternas
La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche	2018	Alejandro Orellana
Análisis de la noción de Interculturalidad y su aplicación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)	2018	Victoria Ibaceta
Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile	2018	Cecilia Quintrileo Elizabeth Quintrileo
La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción	2018	Nolfa Ibáñez Sofía Druker

Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas	2019	Elizabeth Arias Daniel Quilaqueo Segundo Quintriqueo
(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile	2019	Elizabeth Arias Paula Riquelme
La escuela y la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe en la perspectiva de padres en medio mapuche	2020	Hector Torres

(Elaboración propia) 18 artículos

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Irsa Cisternas Fierro
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Avances y limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche. Revisión de la literatura desde el 2010 al 2020
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Melissa Díaz Ramos, Yerán López Pedrero, María Paves Alarcón
CARRERA	Pedagogía en Educación Básica
PROFESOR GUÍA	Marisol Henríquez Barahona

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	4.5
4. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.5
5. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
6. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.5
7. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	6.3

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.5
Promedio	6.8

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	N/A
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.5
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.5
8. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.5
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.5
Promedio	6.5

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
Promedio	6.3

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.0

5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.5
Promedio	6.6

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.3	1.57
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.8	1.36
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.5	1.3
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.3	1.57
E. De los aspectos formales	10%	6.6	0.66
Nota promedio final	6.5		

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El Seminario de investigación describe de manera adecuada el objeto de estudio a través del estado arte que ofrece la literatura para este fin.

La revisión del corpus es amplia y está bien organizada de acuerdo con los ejes temáticos, lo cual permite una visión clara de los avances y limitaciones de la educación intercultural bilingüe para el pueblo mapuche.

Como limitación, se advierte que los supuestos planteados recogen parcialmente el objeto de estudio de la investigación: en cuanto a los avances, los supuestos refieren al rol significativo de la EIB en el reconocimiento de la identidad indígena y, respecto a las limitaciones refieren a la descontextualización de la necesidad educativa indígena. En esta lógica, el análisis de la revisión bibliográfica y conclusiones tendría que haberse enfocado o recogido estos aspectos.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 05 de enero de 2022

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Cristian Marilaf Cortés
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Avances y limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche. Revisión de la literatura desde el 2010 al 2020
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Melissa Díaz Ramos Yerán López Pedrero María Pavez Alarcón
CARRERA	Pedagogía en Educación Básica
PROFESOR GUÍA	Marisol Henríquez Barahona

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

B. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
3. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	70
4. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	70
5. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	70
6. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	70
7. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	70
8. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	70
Promedio	70

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
4. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	68
5. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	68
6. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	68
Promedio	68

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
5. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	70
6. Presentación del método de investigación y su diseño.	70
7. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	70
8. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	70
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	70
7 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	70
9. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	-
9 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	70
Promedio	7.0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
7. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	68
8. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	68
9. Discusión de los resultados de la investigación.	68
10. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	68
11. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	68
12. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	68
Promedio	6.8

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
7. Títulos pertinentes y sintéticos .	70
8. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	70
9. Correcto uso de ortografía.	70

10. Coherencia en la redacción.	70
11. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	70
12. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	70
Promedio	70

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7.0	17,5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.8	13,6
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7.0	14
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.8	17
E. De los aspectos formales	10%	7.0	7
Nota promedio final			69,1

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El seminario de Investigación cumple con todos los requisitos para su aprobación, tiene una coherencia interna entre todos sus apartados; problematización, marco teórico, diseño metodológico, resultados y conclusiones. Buen trabajo, felicidades.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 06 de enero del 2022