



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LICENCIADOS EN
HISTORIA**

**Una aproximación a la reflexión crítica de los
educadores en la escuela G-806 “Las Dunas” de
Pangue sobre el Programa de Educación
Intercultural Bilingüe.**

Profesora Guía

Dra. Irsa Cisternas Fierro

Estudiantes

Gonzalo Neculqueo Pinto
Francisco Cuvili Constant
Diego Reyes Arenas
Joel Zarabia Alveal

Concepción, Diciembre de 2017

Contenido

CAPÍTULO 1	4
Diseño de la investigación	4
1. Formulación del problema	4
1. 1 Preguntas de investigación.....	12
1.2 Objetivo General.....	12
1.3 Específico:.....	12
1.4 Supuestos	13
CAPÍTULO 2	14
Marco teórico referencial	14
2.1 Múltiples perspectivas sobre educación intercultural	14
2.2 La interculturalidad y su integración en la educación chilena.....	18
2.3 Aproximación al concepto de lengua y transmisión de saberes	23
2.3.1 Oralidad.....	23
2.3.2 La oralidad en la tradición mapuche.....	24
3.3.3 Transmisión de saberes	24
2.3.4 Pérdida de la cultura.....	26
2.4 El origen del PEIB y su formación en las políticas educacionales chilenas.....	28
2.5 Principales objetivos del PEIB.....	31
CAPÍTULO 3	36
Diseño Metodológico	36

3.1 Tipo de investigación o paradigma científico	36
3.2 Enfoque de la investigación.....	38
3.3 Método de investigación: estudio de caso	39
3.4 Noosfera o campo de estudio.....	41
3.4.1 Origen Educativo	41
3.4.2 Características y Organización del Establecimiento.....	42
3.5 Técnicas o instrumentos metodológicos aplicados: entrevista, observación y análisis de documentos	44
3.6 Entrevistas semi-estructuradas	45
3.7 Técnica de recogida de información: observación tipo no participante	46
3.7.1 Pauta de entrevista.....	47
3.8 Técnica de procedimiento de información: categoría análisis de contenido, entrevistas.....	50
3.8.1 Transcripción de entrevistas.....	50
3.8.2 Técnica de validación	51
3.9 Planificación de las actividades en la investigación: Carta Gantt	52
CAPÍTULO 4	54
Estudio de resultados	54
4.1 Categoría 1: Educación Intercultural Bilingüe.....	54
4.2 Categoría 2: Participación Comunitaria	60
4.3 Categoría 3: Realidad Cultural- lingüística	67
4.4 Categoría 4: Educador tradicional	70
Conclusiones Generales	75
Bibliografía	81

CAPÍTULO 1

Diseño de la investigación

1. Formulación del problema

El contacto del pueblo Mapuche con el mundo occidental se ha efectuado de manera prolongada y sus relaciones sociales han sido de una tensión constante y culturalmente transformadores. Así, a partir del siglo XIX los movimientos independentistas, surgidos en Latinoamérica luego de la crisis Monárquica Española de 1808, buscan establecer un nuevo orden político-administrativo basado en un Estado-nación que tuviera una raíz cultural y étnica homogénea. Por esta razón, al indígena, a diferencia del periodo inicial donde se utilizó la imagen épica del siglo XVI para diferenciarse del legado español, a mediados del siglo XIX se le excluye del proyecto nacional (Pinto, 2003).

Con la creación de la provincia de Arauco en 1852, el Estado de Chile resuelve un problema esencial para sus intereses fronterizos: el de la legitimidad jurídica para establecer acción. Desde entonces, la colonización de la Araucanía se formula a través de varios mecanismos como la ocupación y expropiación de tierras, la burocracia estatal, el ejército, las ciudades y caminos, y principalmente la educación. Así, en primer lugar, la ocupación siempre se mostró como un acto legítimo de toma de posesión de un territorio que formaba parte de Chile. En segundo lugar, la ocupación debía ir acompañada de un proceso de expropiación de tierras que permitiera al Estado colocar este territorio bajo el ámbito de sus intereses, ya que si no se expropiaba, no se intervenía la propiedad indígena. Era imposible hacer producir la tierra como se quería en el gobierno central. Traer colonos, tanto extranjeros como nacionales, fue un paso importante ya que con esto se buscaba introducir la racionalidad y la modernidad para reemplazar la barbarie que se le atribuía al mapuche. De esta forma, los nuevos propietarios se encargarían de hacer funcionar la Araucanía según los intereses del Estado.

El proyecto modernizador de carácter liberal que se implementó Chile, debía

contar con una particularidad; el orden social. Para conseguir este objetivo, las elites dirigentes recogiendo la herencia inmaterial del mundo hispánico, implantaron nuevos modos de comportamiento para la población, acordes al rumbo que habían decidido para el país. Para esto era necesario encausar las conductas de los sujetos a través del poder disciplinario, ya no bastaba con castigar al transgresor (Foucault, 2002). Para encausar a la población se ocuparon dos modos de control social: uno ligado a las prácticas punitivas de castigo directo al infractor (control jurídico-penal del Estado) y otro vinculado a la “violencia simbólica”, donde los grupos dominantes intentan imponer sus postulados y sus normas al resto de la sociedad civil mediante diversos medios, como la escuela, los tribunales o la prensa escrita. El propósito de este diseño de control social es transformar no sólo el comportamiento sino también los valores del grupo social subordinado, llegando a considerar las normativas emanadas desde el Estado como propias. Así durante el siglo XIX, la doble modalidad de control social fue ejercida progresivamente por la policía, ya que por una parte mantuvo su rol coercitivo y por otro asumió un rol formativo (Rojas, 2011).

Mientras tanto en el territorio mapuche, wallmapu, a partir de 1895 se crea un nuevo cuerpo de vigilancia llamado “Jendarmes de las Colonias” confiado al capitán Hernán Trizano, con el objetivo de reducir y el bandidaje en La Araucanía, pero la actuación de este nuevo cuerpo de policía se vio dificultado por las precariedades endémicas del sistema policial y carcelario; la falta de presupuestos que desincentivaba el ingreso de policías y la poca profesionalidad de quienes integraban estos cuerpos de policías. Por ende, los problemas de seguridad minaban el desarrollo que fue asumido por el Estado para la zona, ya que cualquier situación de inestabilidad social atentaba con dicho proyecto que buscó bajo toda lógica racionalizar al mundo Mapuche (Rojas, 2015).

Hacia 1883 la anexión de la Araucanía fue concretada mediante acciones drásticas, el poder de los cañones, y las políticas modernizadoras de los colonizadores se intensifican. Sin embargo, a partir de 1930 los *mapuche*

comienzan a recibir cierta protección legal, a través de leyes y decretos. No obstante, estas iniciativas se hicieron desde una lógica asistencialista y asimilacionista, hecho que ha repercutido en una desigualdad socio-economía, política y desarrollo cultural. Pues el Estado no consideró a los *mapuche* como un pueblo distinto, con una cultura propia y diferente, por el contrario buscó sobreponer un aparataje estatal colonialista. Por ello, cuando en los años noventa se comienza a formular una serie de propuestas políticas para el mundo indígena, estas se siguen planteando desde una lógica de homogenización *mapuche* y de su integración forzosa a la sociedad chilena.

Hacia el año 1993, como consecuencia de las demandas históricas mantenidas por los pueblos originarios de Chile, se promulga la Ley Indígena N° 19.253. Desde entonces, el Estado de Chile reconoce que los indígenas son descendientes de agrupaciones humanas que existían en el territorio nacional desde los tiempos precolombinos, y que además, es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones el respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades. Esta ley reconoce el derecho de los indígenas a manifestarse culturalmente, donde el Estado deberá promover las culturas indígenas, las que conforman parte del patrimonio de la nación chilena. En el apartado de Cultura y Educación Indígena, la ley plantea el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas por medio de distintas medidas como; el uso y conservación de los idiomas, junto al español, en las áreas de alta densidad indígena y 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 (Ley N° 19.253 del año 1993).

Después de la promulgación de esta ley, en 1996 el Ministerio de Educación (MINEDUC) en coordinación con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) crean el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), con el objetivo de desarrollar en las zonas de alta población indígena y en coordinación con los servicios del Estado que correspondan, un sistema de educación

intercultural bilingüe a fin de preparar a los educados indígenas para desenvolverse de forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global, introduciendo la enseñanza intercultural en las escuelas de alta concentración de matrícula perteneciente a los pueblos indígenas (Cañulef, 2000).

Así, para el año 1996 se desarrollaron planes pilotos para los primeros años de formación de los niños y niñas. Bajos estos programas focalizados fue que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) continuo generando experiencias centradas en el diseño curricular y la formación de docentes, hasta el año 2000, en el que se institucionaliza como programa independiente y se comienza a construir una política de focalización y expansión paulatina a establecimientos de características similares a las de los participantes de los programas pilotos. En ese momento, las líneas generales de la política de la EIB giraron en incorporar textos bilingües que aborden la problemática desde el punto de vista pedagógico, la formación de maestros bilingües y el desarrollo de proyectos con la participación de las comunidades indígenas. Posteriormente, durante el 2001, las líneas en las que se organiza el desarrollo de la EIB se centra en dos focos que recogieron la experiencia adquirida:

1.- Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo: El MINEDUC apoyó la formación de profesores interculturales y bilingües, además de la inserción de estos en las escuelas pertenecientes a comunas con población indígena.

2.- Generación de propuestas curriculares: El PEIB apoyó iniciativas de adecuación, contextualización, complementación y elaboración de planes y programas de estudios a través de la selección de contenidos culturales, lingüísticos y de la cosmovisión de los pueblos indígenas del país.

Paralelamente a estas líneas organizativas del PEIB, entre 2000 y 2001 se crea el Programa Orígenes, que asume las políticas de desarrollo con identidad étnica impulsadas en los últimos años por organismos internacionales y se focaliza en el

desarrollo de comunidades indígenas rurales. Para esto, el gobierno de Chile y el Banco Interamericano del Desarrollo suscriben un convenio de colaboración, que da inicio al Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas (Orígenes), cuyo objetivo es desarrollar uno de los ejes más importantes de la Ley Indígena 19.253, el de respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines. El programa se focaliza en entregar servicios de salud y educación a los habitantes de comunidades rurales de población indígena. En educación, el esfuerzo se centra en cooperar para la implementación del PEIB en las escuelas focalizadas (Mineduc, 2011).

En la Fase I (2001-2006), el PEIB tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículo nacional de enseñanza general básica, en escuelas donde estudian niños y niñas de pueblos indígenas, pero fueron tres los aspectos que se destacaron negativamente. El primero fue la vaguedad del objetivo, ya que no hubo ningún lineamiento respecto a la interculturalidad o el bilingüismo del Programa. El segundo fue la ausencia de un modelo de EIB sistematizado que se ofreciera como referente a las escuelas focalizadas u otras que quisieran adoptar el Programa. El tercero fue señalar la ausencia de estudios o evaluaciones que sistematizaran la experiencia o indicaran analíticamente sus resultados. En la Fase II, se integraron cerca de mil comunidades indígenas, con el objetivo general de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades de área rural indígenas y con objetivo específico se esperó promover el desarrollo de las identidades de comunidades rurales indígenas, para fortalecer sus capacidades y generando mayores oportunidades en el entorno público (Mineduc, 2011).

Desde una perspectiva práctica, el PEIB funciona de la siguiente manera. El encargado de transmitir saberes originarios es el denominado *educador tradicional*, que por lo general, es un integrante de la comunidad o agrupación vinculada al establecimiento educacional en el que se aplica el PEIB y que ha sido

seleccionado para tal tarea en virtud de su nivel de conocimiento de la lengua y las tradiciones de su comunidad. Este educador generalmente carece de la instrucción formal que lo habilite como profesor (profesional con formación universitaria), por lo que debe desarrollar su labor asociado al denominado *profesor mentor*, que sí posee estudios universitarios en pedagogía. Se establece así la llamada *dupla pedagógica*, que es la encargada, en el aula, de la implementación del PEIB.

Para María Elena Acuña (2012) la EIB pone en relieve la disparidad existente entre la escuela, entendida como proyecto monocultural, y la cultura o identidad étnica y prácticas lingüísticas de los estudiantes indígenas y sus familias. Asimismo, la EIB está situada en las demandas y necesidades educativas de una comunidad educativa particular, y por otro lado es fruto de un proceso de negociación cultural entre la escuela y la comunidad, adquiriendo distintas formas y enfoques. En términos de implementación, en la EIB existen tres factores relevantes que inciden en cada proyecto específico; el desarrollo de lo que se denomina pedagogía intercultural, el perfil de los docentes y la participación de la comunidad en el proyecto educativo (Acuña, 2012). El principal desafío de la EIB radica en la formación de maestros capaces de entender y manejar propuestas educativas orientadas a revalorizar la cultura de pueblo en el cual está inserto y el potencial de los estudiantes como actores dentro de ella, articulando los saberes indígenas con los conocimientos y conceptos científicos occidentales. Por lo tanto, el docente de EIB es un mediador entre los estudiantes y el conjunto de conocimientos creados por el ser humano, al tanto de los fundamentos, contenidos y metodologías de la EIB.

Desde una perspectiva crítica, Cristian Lagos (2015) plantea el PEIB se fundamenta bajo tres premisas; la primera ligada a la existencia de un bajo rendimiento en los estudiantes indígenas, debido a la descontextualización del currículo en relación a la cultura local. La segunda, ligada al desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas para los intereses, necesidades y aprendizajes de los estudiantes indígenas. Y la tercera ligada a la exclusión de las

lenguas indígenas. En otras palabras, en su origen el PEIB no es un programa generado para revitalizar las lenguas indígenas, sino para instalar una educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y su posibilidad de ascenso social. No es una herramienta de revitalización de las lenguas indígenas, pues no cumple su promesa de ser bilingüe, siendo esto una ilusión porque Chile no es un país bilingüe y no es intercultural ya que no hay un dialogo simétrico entre las dos culturas en contacto: la indígena se ve obligada a aprender español y todo el entramado simbólico de la sociedad chilena, dejando de lado los contenidos indígenas que no parecen ser significativos, convirtiendo esta educación integradora en una paradoja.

Según el censo del 2002 la población que se reconoce como *Mapuche* es de 604.349 personas, lo que corresponde a un 87,3% del total de la población aborígen (Instituto Nacional de Estadística. (2005). Población indígena en Chile. Recuperado de <http://www.ine.cl/>). Este pueblo, está conformado por una serie de identidades territoriales, cada una de ellas identificadas con una geografía determinante y una espiritualidad simbólica con sus ecosistemas según la orientación cosmológica del *wallmapu* (gran tierra) y se conforma como el pueblo indígena más compacto y demográficamente más importante de Chile.

Así, también los *mapuche* cuentan con diferentes dialectos o variantes lingüísticas surgidas del *mapudungün*. En el caso de la provincia de Arauco, la lengua originaria se denomina *chedungün* asimilada a los *lafkenche*, su realidad es de una decadencia o pérdida en la vitalidad de su dialecto en su condición de segunda lengua. En otras palabras, la lengua *mapuche lafkenche* se encuentra en riesgo, producto del monolingüinismo exponencial del castellano, la pérdida de los niveles de competencias y por la interrupción de la transmisión intergeneracional de las comunidades *mapuche* (Gundermann, 2014).

En este sentido, la recuperación de la lengua *mapuche lafkenche* se hace compleja, aún más cuando los niños *mapuche* de la provincia de Arauco son por lo general monolingües del castellano, mientras que los hablantes *lafkenche* son escasos.

El problema del mantenimiento de la lengua originaria por parte de la población mapuche es una de las consecuencias directas del contacto histórico y asimétrico entre estas dos sociedades. El castellano, la lengua de prestigio, ha penetrado de manera significativa en las vidas internas de las comunidades, provocando la restricción funcional del vernáculo. Tal situación de desplazamiento se observa principalmente en el segmento generacional de los jóvenes y niños mapuche (Henríquez, 2016:296).

En consecuencia, parece inevitable cuestionarse cómo los proyectos generados desde las políticas públicas chilenas han influido en la recuperación de la lengua y cultura *mapuche*. En este sentido, la presente investigación tiene por propósito el conocer y determinar, desde la perspectiva de los docentes y tutores que desarrollan la asignatura de lengua indígena, cómo la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en la escuela rural Las Dunas G-806 ha contribuido en la recuperación y promoción de la lengua *mapuche* en esta comunidad educativa perteneciente a la Comuna de los Álamos, provincia de Arauco.

Desde su origen en el año 1996 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha desarrollado diversas estrategias para la promoción y conocimiento de la lengua y cultura *mapuche*. Esto se ha realizado en programas de educación cuyo objetivo es formar ciudadanos interculturales. Sin embargo, existe una carencia o limitadas investigaciones que traten sobre la real eficiencia con la que éste programa actúa, más aun entendiendo que en las universidades chilenas son pocas las carreras de formación docente enfocadas en la interculturalidad bilingüe.

1. 1 Preguntas de investigación.

A continuación se presentan una serie de preguntas que orientan nuestra investigación:

- 1- ¿Cuál es el contexto o la razón por la que surge el programa de educación intercultural en Chile? ¿A qué responde?
- 2- ¿Cómo el propósito del Programa de Educación Intercultural Bilingüe es llevado a la práctica para el caso de la lengua *Mapuche*, es decir el *Mapudungun*?
- 3- ¿Cuáles son las problemáticas o trabas a las que se enfrenta la aplicación del programa educativo en la realidad Mapuche?
- 4- Según los profesores de la Escuela Las Dunas G-806 ¿La asignatura de Lengua indígena Mapuche es realmente eficiente? ¿Cumple el propósito buscado?

1.2 Objetivo General

Analizar de qué manera la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe ha intentado contribuir en la recuperación y promoción de la lengua y cultura mapuche en la Escuela las Dunas G-806 de Pangué, comuna de los Álamos.

1.3 Específico:

- A. Identificar el propósito que tienen los planes y programa de Educación Intercultural Bilingüe para el caso de la lengua y cultura del pueblo Mapuche en la escuela Las Dunas G-806 de Pangué.

- B. Conocer, desde la perspectiva de los docentes, los inconvenientes que enfrenta la implementación de la asignatura de lengua Indígena en la escuela Las Dunas G-806.

- C. Caracterizar los recursos y estrategias pedagógicas aplicadas, en la Escuela rural Las Dunas G-806 Pangué, por la dupla pedagógica para la aplicación del subsector de lengua indígena.

1.4 Supuestos

- a) La implementación del programa de Educación Intercultural Bilingüe se aplica desde una lógica del Estado hacia el pueblo Mapuche.

- b) El rol de la comunidad y de la familia resulta fundamental para recuperación y mantenimiento de la cultura y lengua mapuche *lafkenche* de acuerdo a la realidad analizada.

- c) La dupla pedagógica, profesor mentor y tradicional, necesitan de herramientas y recursos didácticos básicos para una correcta implantación de la asignatura de lengua indígena.

CAPÍTULO 2

Marco teórico referencial

La realidad lingüística y cultural del pueblo *mapuche lafkenche* en el último tiempo ha mostrado una debilidad en la transmisión de conocimientos tradicionales y esto ha repercutido en la vitalidad de su cultura. Sin embargo, durante la década de los noventa se intensifican las demandas reivindicatorias de los pueblos indígenas en Chile y Latinoamérica (Bengoa, 2000). En Chile, esta realidad permitió que surgiera, principalmente con la Ley Indígena de 1993, iniciativas estatales con el fin de recuperar aspectos culturales de pueblos indígenas de Chile, en especial del pueblo mapuche que es el más compacto y demográficamente el más importante. En este sentido, esta investigación busca conocer la opinión de la comunidad docente, involucrada en la implementación del subsector de lengua indígena, sobre cómo ha resultado el funcionamiento y la efectividad del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en la escuela Las Dunas G-806 del sector rural de Pangué. Por ende, se desarrollarán ciertos conceptos que son necesarios determinar y precisar puesto que estarán presente en el transcurso de la indagación, algunos de estos son: lengua y oralidad, interculturalidad y educación intercultural.

2.1 Múltiples perspectivas sobre educación intercultural

Luego del regreso a la democracia, en los años noventa, Chile comienza a implementar un conjunto de medidas destinadas a reconocer los distintos grupos indígenas presentes en el territorio e intenta promover nuevas formas de convivencia interculturales entre grupos diversos. La educación intercultural surge bajo estas dinámicas y utiliza dos ejes fundamentales: el bilingüismo y la interculturalidad, todo ello para lograr su objetivo fundamental, resumido en

Contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística. (Ministerio de Educación 2005: 3, citado en Riedemann, 2008: 170).

Sin embargo, existen evidencias epistémicas que asumen, de manera crítica, que el término fue aplicado de manera asimilacionista y colonialista, propias del siglo XIX con el objetivo de unificar el territorio bajo una sola cultura y lengua, es decir imposición de una cultura dominante. Esta idea de educación fue aplicada en Chile desde el inicio del sistema escolar, de los Estados-nacionales con el objetivo de incluir al indígena prontamente al conocimiento, cultura y lengua oficial (Abram, López y Sichra, 2004, citado en Carvajal y Contreras, 2012). Por ello, es necesario entender la noción de interculturalidad, término que ha generado una infinidad de trabajos que teorizan, problematizan y generan diversidad de posturas epistémicas. En su gran medida las investigaciones se enfocan en cómo el indígena se ha involucrado e integrado a la sociedad global, en el caso *mapuche*, en la sociedad chilena.

Frecuentemente las indagaciones que abordan el concepto “interculturalidad” lo hacen desde la valoración de culturas que tienen “diferencias que son diversas” pero que conviven o interactúan en un espacio físico determinado. Sin embargo, esta idea puede confundirse con la multiculturalidad. Es esta dinámica conceptual la que ha llevado a definiciones difusas que complejizan su utilización. En este sentido, desde una perspectiva relacional, Catherine Walsh (2010) sostiene que la interculturalidad refiere al contacto e intercambio entre culturas que tienen una cosmovisión distinta en cuanto a sus costumbres, prácticas sociales y tradicionales. Mientras que para Quilaqueo y Torres (2013) la multiculturalidad refiere, más bien, a sociedades comunitarias vinculadas - entre sí - por el comercio y la información, de tal forma que este concepto representa

Las realidades geohistóricas, políticas, sociales y culturales de las sociedades indígenas de América Latina, pero al mismo tiempo es evidente que las principales formas culturales de las comunidades indígenas se han desarrollado a partir de los intercambios singulares con las sociedades dominantes de los estados nacionales. Se trata de intercambios que fueron producidos por relaciones generalmente violentas (p, 287).

La multiculturalidad, se caracteriza por tener un origen epistémico en países occidentales, utilizada para describir la presencia de cultura, evitar las relaciones entre múltiples culturas. Se basa en un estado liberal que oculta las desigualdades sociales y evita los conflictos, sólo para la tolerancia del otro (Quilaqueo, Torres, 2013:286). Por lo tanto, para la multiculturalidad, la comunicación entre formas culturales y sociales es realizada por medio de la violencia que determinaron un contacto comercial que a su vez condicionó otro tipo de relaciones vinculados a intercambios de saberes culturales en las relaciones intergrupales, relaciones interculturales. Es decir, como proceso de intercambio y transición de saber entre comunidades y que se dieron incluso antes del colonialismo occidental.

Diferentes pueblos se han relacionado continuamente, dando como resultado lo que los antropólogos han dado en llamar las relaciones entre culturas. Ya sea por acciones de desplazamiento poblacional, por actividades comerciales o por necesidades de intercambio de bienes, los diferentes grupos han establecido relaciones donde la cultura de la cual son portadores se confronta con otra o con otras. Técnicamente, la antropología ha denominado a este tipo de contacto cultural como relaciones interétnicas o relaciones interculturales (Tirzo y Hernández, 2010: 14).

Según la UNESCO el concepto de Multiculturalidad está asociado con aquella naturaleza diversa de la sociedad humana, hablando principalmente de una naturaleza de tipo cultural. En este sentido, se entiende que el tipo de naturaleza cultural no sólo se encuentra ligada a cuestiones de cultura étnica o de nacionalidad, sino que también a lo religioso, lengua, sociedad y economía. Por su parte, la Interculturalidad, responde a una interacción y presencia equitativa de diversas culturas, las que potencialmente pueden ir generando expresiones

culturales compartidas, que se van asumiendo gracias a un constante diálogo y actitud de respeto entre las diferentes culturas. Es decir, se debe al grado de interacción que existe entre los distintos integrantes de cada grupo cultural. De acuerdo con esto, se entiende la posibilidad de hablar de multiculturalismo sin hacer alusión al concepto de Interculturalidad, pero no de manera inversa. Por lo que, la Interculturalidad va suponiendo el Multiculturalismo como resultante de un intercambio y diálogo intercultural entre distintas culturas (UNESCO, 2005, citado en González, *et al*, 2015).

Así, los términos multiculturalidad e interculturalidad deben entenderse como expresiones ligadas y donde ambas resultan fundamental para explicar y comprender la interculturalidad en los diferentes contextos sociales de los pueblos indígenas, fundamentalmente desde el ámbito educativo (Quilaqueo y Torres, 2013).

Desde la antropología, encontramos múltiples perspectivas que nos permiten profundizar las nociones sobre el concepto de interculturalidad. Walsh, Viaña y Tapia (2010) señalan que el concepto de interculturalidad puede ser entendido bajo tres posturas: funcional, relacional y crítico. De esta forma, la perspectiva funcional responde al reconocimiento de la diversidad, adecuada al sistema existente y las diferencias presente entre las culturas que son incluidas en una estructura social establecida, a través del dialogo, tolerancia y convivencia en la sociedad donde no existe una transformación de sus sistemas de relaciones. La perspectiva racional refiere básicamente al contacto e intercambio entre culturas, con todo lo que conlleva el término, y que pueden dar de manera desigual. Por último, la visión crítica refiere a una relación desigual entre las culturas (estructura, colonial- racial) donde los blancos tienen un poder racializado y jerarquizado por sobre los grupos indígenas.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y

conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2009: 4).

Así, la interculturalidad es entendida como un proyecto social, político, epistémico y ético enfocado en una transformación estructural y socio-histórica para la formación de una sociedad nueva, que incluya a todos. Finalmente, es importante señalar, que la Interculturalidad no exige una influencia de otras culturas, tampoco una renuncia a la identidad propia, como si se puede realizar con el Multiculturalismo. En el territorio chileno, en cambio, y si bien existe convivencia de diversas culturas, predomina la cultura criolla por sobre las demás.

2.2 La interculturalidad y su integración en la educación chilena

La sociedad a medida que evoluciona determina, en cada época, los aprendizajes necesarios que deben poseer. En términos formales, las personas integrantes de ella, toman como base al tipo de hombre al que postulan, con valores y sus necesidades. El camino o recorrido de estos aprendizajes está dado por la estructura del sistema educacional y los planes y programas de estudios necesarios para su implementación.

En el caso del sistema educativo chileno, este busca privilegiar la calidad y equidad en el proceso del aprendizaje donde se desarrolle al alumnado en un ámbito integral y armónico, donde mente, cuerpo y espíritu, puedan conectarse de manera real. Algunos postulados del proyecto educativo de la nación, aluden en sus enunciados a conceptos como: proyecto de vida, personalidad, derechos humanos, clima organizacional, desarrollo e identidad personal y social, selección informativa, desarrollo del pensamiento, valoración de la identidad nacional, autoestima, creatividad, aprender a aprender, habilidades comunicativas, autoaprendizaje y muchos otros, cuya impronta es psicosocial y requiere la

correspondiente asimilación cognitiva e implementación práctica por parte de los futuros (y actuales) docentes, actores protagonistas del proceso de cambio estructural y actitudinal atingente a la cultura escolar y al proceso de aprendizaje-enseñanza (Coll, 1997).

La educación intercultural es una fuente de enriquecimiento personal y social que favorece el desarrollo humano. El desarrollo humano sostenible ofrece una visión sistémica del hombre y una visión holística de la persona, de la naturaleza y del universo. La educación intercultural presenta, también, una forma holística de relacionarse con los otros, culturalmente distintos, partiendo de un reconocimiento, un respeto y una promoción de sus culturas y teniendo como resultado educativo la adquisición de competencias interculturales.

La superación del paradigma positivista-conductista y la incorporación de enfoques interactivos y constructivistas que privilegian lo interdisciplinario e intercultural, la visión integrada y contextuada de los procesos cognitivos, y el conocimiento de las identidades sociales y locales, significan un soporte epistemológico y psicosocial de enormes proyecciones para la formación multicultural y transformación de las prácticas pedagógicas. El dinamismo que mueve a la sociedad, obliga permanentemente al docente ser un innovador de su labor, y sustentado en la teoría de mediador del aprendizaje, debe llevar al docente a plantearse la constante búsqueda de nuevas metodologías que favorezcan aprendizajes significativos (Coll, 1997).

Aprender significativamente implica crear relaciones sustantivas entre los contenidos enseñados, con lo que conocemos y sabemos de antes. Es decir, construir significados pertinentes y apropiados con lo que se nos enseña, hacer surgir una nueva significación del contenido, que dependa de cada individualidad personal.

La educación intercultural en Chile se fundamentó, también en una realidad educativa. Los niños indígenas tenían un bajo rendimiento escolar, lo que se debe a tres razones fundamentales: primero la descontextualización del currículum hacia la cultura local, las prácticas pedagógicas inadecuadas para las necesidades y aprendizajes de los indígenas y por último la exclusión notoria de la lengua vernácula que ha ocasionado distorsiones culturales. Según Lagos (2015) “en su origen el PEIB no es un programa generado para revitalizar las lenguas indígenas, sino para instalar una educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y su posibilidad de ascenso social” (p, 86).

En este sentido, el programa PEIB busca resolver al menos, dos problemas: disminuir la brecha en términos de aprendizajes de los contenidos de la cultura dominante cuando los programas no reconocen la cosmovisión aborígen e impone otra. También, cuando se rechaza la cultura de origen, por parte de los mismos aborígenes. Esto ocurre según Carvajal y Contreras (2012) porque se “asume la pertenencia como la base para el logro de los contenidos de la cultura oficial y global, en donde la deseabilidad social se vincula con la presencia de múltiples culturas interactuando en un marco de respeto y horizontalidad” (p, 20).

Si bien, el término de interculturalidad y su integración en la educación chilena, tanto en teoría y en sus objetivos que busca trazar, suenan bastante armónicos. No obstante, presenta variadas vertientes y campos de discusión. Desde una visión crítica, la interculturalidad ha despertado una constante controversia y permanente disputa, asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. Así mismo, uno de los escenarios centrales de este debate es la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado (Walsh, 2009). Para Tubino (2005) se trata de una extraña

componenda, pues los Estados nacionales siempre han tenido como tarea esencial la creación de una identidad nacional homogénea a través de las llamadas “política[s] de construcción nacional”; entre las que sobresalen las

políticas educativas homogeneizadoras que se tramitan a través de la educación pública. El Estado-nación ha sido desde sus orígenes una institución que se ha encargado de uniformizar a las culturas subalternas sobre la base del modelo cultural y lingüístico de la nacionalidad hegemónica (p. 84).

De igual forma, los postulados sobre la interculturalidad como base del contexto educativo son importantes. A pesar de que, la historia de su utilización en el área de la educación está caracterizada por una serie de tensiones y discrepancias, así mismo, la interculturalidad es un término relativamente nuevo y se ha utilizado de manera sesgada donde los indígenas, estereotipados y discriminados, han quedado subordinado a un sistema jerárquico del Estado nacional.

En este sentido, el sistema educacional, desde el período colonial hasta hoy, ha privilegiado un sistema cultural dominante, donde las culturas y saberes de los pueblos indígenas han sido excluidos. Del mismo modo, en los países de América Latina esto ha sido un proceso similar en todos los sistemas educacionales, lo que ha generado, en el marco de la formación escolar y las relaciones sociales, una cultura oficial y otras marginales o periféricas (Magendzo, 1986, citado en Quilaqueo y Torres, 2013:291).

Para Gabriel Pozo (2014) “La definición de interculturalidad, tomando como referencia el contacto entre la sociedad chilena y mapuche, presenta complicaciones al momento de aplicarse en el contexto educativo” (p, 3). Esto se explica porque, si bien, la propuesta de integrar el término de interculturalidad a la práctica educativa, es una forma de dar cobertura a la poca valoración de las sociedades originarias, no obstante, el proceso de aculturación, vinculado a los esfuerzos de integración, resultaron ser más que nada una estrategia de la burocracia estatal, en donde, no es posible dilucidar una participación genuina de los actores involucrados – tanto la comunidad mapuche, como educativa – (Boccaro, 2012).

Otra vertiente del pensamiento crítico sobre la interculturalidad en la educación, dice que

No podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo

para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008: 373).

Visto de esa forma, para Gasché (2008) la opresión se expresa en términos tanto objetivos como subjetivos. Un ejemplo de esto es la negativa en reconocer constitucionalmente a los pueblos y comunidades indígenas como entidades de derecho público y no únicamente como sujetos del interés público. En torno a estas orientaciones, Gabriel Pozo (2014) realiza una impecable síntesis del debate.

El concepto de interculturalidad o EIB no han sido suficientemente reflexionados ni analizadas para su aplicación en el ámbito de las políticas públicas. Además, en ningún momento se tratan las divergencias que surgen de la utilización de otros conceptos, tales como la intraculturalidad o transculturación. En este sentido, la interculturalidad podría considerarse como un espejismo que engaña a quienes están participando del proceso de reivindicación cultural por medio de la educación. Podría, entonces, plantearse una investigación específica para describir estos procesos después de veinte años de aprobación e implementación de la Ley Indígena (p, 4).

En efecto, los problemas derivados de la educación intercultural bilingüe pasan por las malas políticas públicas que se han enfocado o que han privilegiado políticas asimilacionistas basadas en una serie de valores y principios occidentales, y por ello no se han reconocido a los indígenas como pueblos de características culturales, lingüísticas (como el uso de la lengua española como una herramienta de asimilación), económicas y valóricas distintas (Lagos, 2015). Finalmente, se puede dilucidar que la interculturalidad y su integración en el sistema educativo, representan un tema relevante en los diferentes actores que interactúan en la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, por lo que su análisis crítico y debate informado resultan fundamentales y necesarios para propiciar un diálogo constructivo y encontrar caminos comunes para la interculturalidad.

2.3 Aproximación al concepto de lengua y transmisión de saberes

2.3.1 Oralidad

Un idioma para poder sobrevivir necesita un grupo de personas que piensen en dicho idioma. A este grupo de personas que piensan e interpretan su mundo a través de ese idioma se le denomina “espacio simbólico”, y la existencia y consistencia de este “espacio simbólico” es lo que determina la vitalidad o debilidad del idioma, ya que la existencia de este espacio propio motiva una adhesión directa de los individuos en él situados hacia al idioma. Además, los lenguajes son organismos que van sufriendo cambios y transformaciones interiores a lo largo del tiempo, se van diversificando hasta el infinito en cuanto a sistemas, en el tiempo y en el espacio (Sánchez, 1981: 29-31).

Para Walter Ong (2006: 15-19) donde quiera que haya seres humanos hay un lenguaje que les permite comunicarse, y el lenguaje es tan abrumadoramente oral, que la condición oral básica del lenguaje es permanente. La escritura nunca puede prescindir de la oralidad. La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido sin ninguna escritura en absoluto, pero nunca ha habido escritura sin oralidad. Los seres humanos de las culturas orales aprenden por medio del entrenamiento, por discipulado, que es una especie de aprendizaje; escuchando por repetición de lo que oyen, mediante el dominio de los proverbios y de las maneras de combinarlos y reunirlos; por asimilación de otros elementos; por participación en una especie de memoria colectiva.

2.3.2 La oralidad en la tradición mapuche

Durante largo tiempo y antes de la llegada de conquistador europeo, y a diferencia de otros grupos humanos del mundo, la oralidad constituyó el único medio de comunicación de los indígenas de nuestro país. Los *mapuche* se caracterizaron por el desarrollo de una cultura con predominio de lo verbal, exclusivamente oral y de carácter ágrafa. Estos preferían ejercitar el arte de la oratoria, cultivar actividades rituales centradas en la palabra y en tener una variedad de contenidos de carácter artístico. Todo esto ocupaba un lugar primordial en la vida social, debido a su fuerte vinculación con las labores religiosas, recreativas y por sobre todo educativas (Carrasco, 1990).

3.3.3 Transmisión de saberes

En toda sociedad resulta importante que su historia y cultura se perpetúe en el tiempo, que los niños aprendan de su pasado y se desarrollen como personas que den cuenta de los valores presentes en su cultura. Es por esto que todo proceso de enseñanza y aprendizaje no solo responde a la entrega de conocimientos objetivos, si no que busca dar cuenta y transmitir la existencia de un ideal en el que se proyecta el modelo de sociedad a seguir. Los adultos y en especial los ancianos cumplen roles de gran importancia dentro de las culturas orales, son depositarios de conocimientos y relatos que dan unidad y continuidad a la vida de su pueblo. Dicho conocimiento fue adquirido a través de la experiencia, mediante el entrenamiento de la memoria, experiencias, recuerdos que se irán transmitiendo a través de las generaciones (Caniguan y Villaroel, 2011: 24).

La familia era el centro de la sociedad, y prácticamente la única institución permanente a lo largo del tiempo en el pueblo *mapuche*. Se trataba de familias muy extensas y complejas, en que convivían todos los descendientes masculinos del padre o jefe de familia. Abuelos, padres con sus esposas, hijos con sus

esposas, nietos, convivían en rucas gigantescas, algunas con más de cien personas en su interior o en otros casos, agrupando rucas alrededor de la del cacique o lonco, pero siempre con familias separadas, con autonomía territorial (Bengoa, 2000: 31). En este contexto familiar es que los saberes educativos mapuches, categorizados recientemente por Quilaqueo y San Martín (2008), son transmitidos al grupo familiar.

De manera general, los saberes educativos mapuches se dividen en tres categorías; la primera denominada *Kimeltuwn*, la segunda denominada *Kimun* y la tercera denominada Prácticas Socioculturales.

En la primera categoría de los saberes educativos mapuches, el *kimeltuwun*, sintetiza el proceso educativo mapuche revelando quienes aprenden, como aprenden y que se enseña considerando la edad del aprendiz. En los primeros años de vida, estos conocimientos son de tipo práctico y van acompañados de consejos que abordan contenidos de tipo valóricos, míticos y de la historia de la comunidad.

El *kimeltuwun* se subdivide en tres partes. La primera es denominada Formación de la niñez y se define como la entrega constante de consejos formativos durante la niñez y adolescencia a través del método denominado *gulam en la niñez*. La segunda, denominada Formas de construcción de conocimiento, explica las estrategias y métodos utilizados principalmente para la interpretación que usan los *kimche* (sabios) para explicar la realidad de la vida cotidiana y construcción de conocimientos por parte de los niños. La tercera se denomina Enseñanza *Kimche*, y se define a partir de la comprensión e interpretación del discurso educativo de los *kimche*. Desde la enseñanza *kimche* se explica que áreas de conocimientos son las que enseñaba el *kimche* a los jóvenes, teniendo en cuenta como aspecto primordial el comportamiento, más precisamente el saber comportarse. La finalidad de esta enseñanza es mostrarse como ejemplo ante las demás personas.g

La segunda categoría de los saberes educativos mapuches, el *Kimun*, encontramos el saber mapuche en los distintos campos del desarrollo humano, tanto lo social, como lo cultural y lo económico. Así se pueden clasificar los distintos saberes con respecto a la naturaleza, la sociedad, la lengua, la salud, la organización de la comunidad, etc.

El *kimun* también se subdivide en tres partes. El primero denominado *kupan*, que distingue los aspectos de ascendencia familiar paterna más importantes, se señala que es un conocimiento primordial que debe poseer todo sujeto sobre su ascendencia familiar. La segunda subdivisión se denomina *tuwun* y se refiere al origen territorial del individuo, involucrando aspectos mucho más profundos como el origen geográfico del individuo respecto a sus antepasados. En la tercera subdivisión tenemos los aspectos más prácticos, donde se encuentran todos los saberes de los oficios como la textilera o la agricultura.

De la tercera categoría de los saberes educativos mapuches, denominada Prácticas Socioculturales, según Quilaqueo y San Martín se muestra que subyace en cada una de ellas la creencia en un espíritu superior denominado *gunechen* y a partir de esto se puede distinguir un aspecto más religioso y otro con carácter más social. En esta categoría encontramos las principales ceremonias mapuches, como el *gijatun* (ceremonia socio-religiosa o rogativa) o el *awun* (saludo ceremonial y respeto a las personas). En las prácticas más sociales encontramos los discursos *wewpin*, recursos de construcción de conocimiento, en los cuales el contenido era el conocimiento ancestral de las comunidades, eligiendo temas de conversación en los cuales los *kimche* se preguntaban recíprocamente con respecto a la información o conocimientos que tenía cada uno sobre el tema elegido.

2.3.4 Pérdida de la cultura.

Para Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron la cultura se adquiere por la educación familiar y por el trabajo pedagógico. El trabajo pedagógico escolar tiene un rendimiento diferente en los educandos según su clase social o cultura de

origen. Cuando existe una distancia cultural considerable entre el *habitus* (como percibe el mundo) del educando y la cultura que se quiere inculcar, la relación pedagógica si quiere ser eficaz debe imponerse arbitrariamente para vencer la resistencia que opone el *habitus*. Esta cultura, que es relativa y arbitraria, logra imponerse como cultura legítima y universal ocupando la fuerza de la “violencia simbólica”. Toda acción pedagógica es objetivamente “violencia simbólica” en tanto que impone, por un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural. La cultura, del alumno de la clase dominada, se deja de lado, no se valora ni se tiene en cuenta (Bourdieu y Passeron, 1996).

Siguiendo el supuesto anterior, desde los viejos tiempos de la conquista española, la época colonial y posteriormente durante el siglo XIX, las autoridades que gobernaban en Chile consideraron que la educación era un excelente medio para transformar al mapuche. Como se describió anteriormente, la educación mapuche consistía preferentemente en ejercitar la memoria, el culto por los detalles, la precisión al describir las características de los objetos y situaciones. La lengua mapuche se caracterizaba por una riqueza descriptiva muy variable. El niño era educado en la descripción detallada de los cerros, los animales de corral, de las plantas y diversos elementos que formaban la vida cotidiana (Bengoa, 2000: 68). Por lo tanto, se creía que la introducción de la educación occidental civilizaría al indígena y favorecería la ocupación del territorio. Así en una primera instancia, fue la iglesia a través de las escuelas misionales, la encargada de dicho propósito, pero ya en la segunda mitad del siglo XIX el Estado comenzó a intervenir directamente en la educación de la zona mapuche. Las escuelas públicas fueron ganando territorio, desplazando así a las escuelas misionales y tenían un claro propósito, homogeneizar a la población. Esta educación impuesta por el Estado socavó las bases fundamentales de la educación mapuche basada en la reproducción oral de conocimientos y creencias que se operan desde la cotidianidad en todos los actos de la convivencia social. Así, la escuela se fue transformando en un enclave sociocultural ajeno al mundo indígena, desde el cual se intervenía su cultura, desplazándola y estableciendo la occidental con el fin de homogeneizar (Pinto, 2003: 203-206).

2.4 El origen del PEIB y su formación en las políticas educacionales chilenas

Las diversas políticas educacionales en Chile mediante la vuelta de la democracia, se realizaron a través de los intentos de negociación por parte de representantes indígenas y el estado. Para lograr el desarrollo del programa, tiene un papel trascendental la ley indígena (Ley 19.253), ya que esta permitió definir el nombre del programa y sus principales objetivos.

La experiencia sobre programas educativos encaminados a generar vínculos y procesos de conversación entre diferentes culturas, ha sido catalogada de diferentes formas, así como educación bilingüe, multicultural, bicultural, intercultural, etnoeducación y educación indígena, entre muchas. (Williamson 2004: 16). De igual forma, es preciso mencionar que esta discusión conceptual que se ha planteado, tiene una corriente de autores que entienden la educación bilingüe y educación bicultural como simultáneas, puesto que la transmisión cultural siempre se encuentra inmersa en la enseñanza de la lengua a través de sus múltiples elementos (Grebe 1996: 14). En base a lo anterior, los nombres con los que se catalogan a los diversos programas, van a variar por factores como la coexistencia de dos o más culturas, sin embargo no existe un consenso sobre cuál es el nombre más apropiado. Según (Riedemann 2008) *“cuando existe una intención de formar diálogo y entendimiento entre diferentes culturas se considera que el concepto más adecuado es intercultural, ya que contiene la idea de intercambio entre dos o más culturas”*.

La década de los noventa, se acentúa una mayor preocupación por parte del Estado, para definir una política pública global orientada hacia el mundo indígena (Lagos y Espinoza, 2013). De igual forma, debemos entender que Chile se encuentra inmerso en un proceso histórico que es la “vuelta a la democracia”. Bajo esta atmosfera, la educación y la profundización de las lenguas originarias son

parte fundamental de la base, para revitalizar un proceso educativo que fortalezca y de solución a las diversas necesidades de la sociedad indígena.

Con el propósito de dar solución a las problemáticas de los pueblos indígenas, se origina el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Principalmente este programa se fundamenta en los resultados que muestran un débil rendimiento de los estudiantes indígenas. Es así que se identifican tres aspectos que influirían en aquello. En primer lugar; la descontextualización del currículo en relación con la cultura local. En segundo lugar, la expulsión de las lenguas autóctonas. Por último, el desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas para los intereses, necesidades y aprendizajes (Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006).

Algunas corrientes de autores expertos en educación intercultural, tienen una visión bastante crítica sobre el programa. Infieren que el PEIB tiene como objetivos instalar una educación compensatoria para la sociedad indígena, las cuales pretendían mejorar los rendimientos y fortalecer el ascenso social de este grupo étnico marginado por la sociedad chilena. Igualmente, desde una perspectiva más global, el estado hace un esfuerzo a través de este programa de apaciguar las tensiones sociales dentro del pueblo mapuche o estado pluri - étnico en general. El generar un clima social estable puede garantizar el arribo de inversión externa, dentro de los acuerdos y pautas establecidas por instituciones multilaterales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional (García de León y García de León, 2012).

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe comenzó su estreno en Chile con la puesta a prueba de cinco experiencias pedagógicas en regiones, las cuales tenían una duración entre tres a cuatro años y contenían una significativa presencia de población indígena (Ministerio de Educación, 2005).

Entorno al tránsito histórico del PEIB, durante el año 1998, tiene como característica principal el apoyo de universidades regionales a nueve comunas del país, en el desarrollo de un plan referencial para los primeros años de formación de niños y niñas (MINEDUC, PEIB – ORÍGENES, 2011).

Posteriormente y terminando esta primera fase de iniciación de estas experiencias, en el año 2000 se llevó a cabo la institucionalización del PEIB como un programa focalizado, este factor permitió una profundización y su extensión a otras entidades educacionales que desplegaban contextos similares a los establecimientos modelos de la primera fase. Para la consolidación de este programa educativo, se generaron bases legales que lo sostuvieran, que llevaron a la promulgación, en 1996, de (la Ley N° 19.253), cuyos artículos 28 y 32 estipulaban:

1. El uso y conservación de los idiomas indígenas junto al español en las áreas de alta densidad indígena. 2. La instalación 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. El encargado de transmitir estos saberes es el denominado educador tradicional, que, por lo general, es un integrante de la comunidad o agrupación indígena vinculada al establecimiento educacional en que se aplica la EIB y que ha sido seleccionado para tal tarea en virtud de su nivel de conocimiento de la lengua y las tradiciones de su comunidad (el kimün, para el caso mapuche, en virtud de cuyo conocimiento se le denomina kimche). Este actor educativo generalmente carece de la instrucción formal que lo habilite como profesor (en tanto profesional con formación universitaria), por lo que debe desarrollar su labor asociado al denominado profesor mentor, que sí posee estudios universitarios en pedagogía. Se establece así la llamada dupla pedagógica, que es la encargada, en el aula, de la implementación del PEIB. 3. El desarrollo de un sistema de educación intercultural bilingüe, a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. (Lagos, 2015: 86)

El Ministerio de educación implementó la obligatoriedad de impartir la materia de Lengua Indígena, en los establecimientos educacionales donde más de la mitad de los estudiantes tiene ascendencia indígena. Esto quedó estipulado por medio del Decreto n° 280 (Lagos, 2015).

Finalmente, se logra dilucidar que el PEIB y aproximaciones como Orígenes, contemplan la vinculación entre estos programas y el contexto de las políticas indígenas desde el año 1990 hasta 2001. Durante estos años se ve una disposición al diálogo de los asuntos indígenas en el conjunto del ofrecimiento estatal. Estos se distinguen principalmente en dos. Implementación de políticas y

programas de desarrollo; el secundario, al contexto del reconocimiento de las identidades étnicas.

2.5 Principales objetivos del PEIB

Al momento de analizar la realidad del PEIB, es importante interiorizarse en el valor de la interculturalidad en los procesos educativos. Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos, los cuales imponen el reto de transformar la escuela en un espacio educativo en donde se certifique a los niños y niñas de idiomas y culturas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje de las lenguas originarias, de modo sistemático y pertinente a su realidad. De igual forma, los pueblos originarios son fuente de una inmensa riqueza cultural para el desarrollo de la identidad de una sociedad cada vez más homogeneizada. Principalmente los propósitos de los planes y programas del sector de lengua indígena, se relacionan en asumir, reconocer y valorizar la coexistencia de culturas distintas en un mismo estado nación, lo que se busca es (Fuller, 2002) “perfeccionar el concepto de ciudadanía con el fin de añadir a los derechos ya consagrados de libertad e igualdad ante la ley, el del reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos, culturas y grupos étnicos que conviven dentro de las fronteras de las Naciones-Estado”.

La educación intercultural es el enfoque educativo que tiene como finalidad rescatar y valorar las diferencias existentes entre los grupos culturalmente diversos, y en donde las lenguas y culturas específicas adquieren gran relevancia ya que busca el reconocimiento mutuo entre ellas. Como consta en el programa “El Ministerio de Educación, a través de la Ley General de Educación (20.370), la Ley Indígena (19.253) y el Convenio 169 de la OIT, ha velado por la inclusión, en plenitud, de los Pueblos Indígenas que habitan territorio chileno” (Educación Intercultural (2017). Presentación. Recuperado de www.peib.cl)

Los ejes de trabajo establecidos por el ministerio de educación en relación a la educación intercultural en la sociedad indígena, tiene como disposición una nueva política indígena con dirección hacia la revitalización de los derechos como sociedad, en donde cobra relevancia el principio de interculturalidad. El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura. Los principales pueblos indígenas de Chile a los Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuense, las comunidades Atacameña, Quechuas Colla y Diaguita del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes. El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores. La institución que verifica los procesos del enfoque educativo intercultural para la población general, e intercultural bilingüe para los pueblos indígenas es la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII).

Los principales objetivos del PEIB son:

1. Proponer y coordinar las estrategias tendientes a fortalecer el desarrollo lingüístico y cultural de los pueblos originarios en el sistema educativo.
2. Diseñar un plan estratégico para la implementación de una política de educación intercultural nacional, formando ciudadanos con competencias interculturales.
3. Promover, en todos los niveles del sistema educativo, el conocimiento, valoración y la difusión de la cultura, lengua y cosmovisión de los pueblos indígenas
4. Representar al Ministerio de Educación en las diferentes instancias vinculadas a los pueblos indígenas, así como asumir el rol de contraparte Ministerial ante organismos externos.
5. Promover y fortalecer, en conjunto con el área de participación del Ministerio, los mecanismos de participación con los pueblos indígenas.
6. Asesorar técnicamente a las autoridades en materia educacional indígena.

(Educación Intercultural (2017). Objetivos. Recuperado de www.peib.cl)

Debemos tener en cuenta que los fundamentos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) es potenciar y alinear el mejoramiento de la interculturalidad, como proceso esencial para profundizar en las dinámicas educacionales. La implementación de la interculturalidad necesitan de fondos para la aplicación de talleres y el sector de lengua indígena, las cuales tienen como foco la revitalización lingüística y bilingüismo, además de la inclusión del educador/a tradicional. De esta forma, se presentan cuatro componentes que son fundamentales para la gestión y desarrollo de las dinámicas, para así fortalecer la estructura organizativa del programa en sí. Los componentes que se encuentran inmersos son:

1. Gestión intercultural en procesos de mejora educativa: tiene como objetivo sensibilizar a la comunidad educativa sobre este tema, a través de la generación de recursos técnico-pedagógicos y espacios de difusión que promuevan la incorporación de los saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas al interior de las comunidades educativas.

2. Revitalización y desarrollo cultural y lingüístico: busca la articulación de acciones entre distintos actores e instituciones para que se generen estrategias territoriales que permitan levantar procesos de revitalización lingüística y cultural para los nueve pueblos originarios.

3. Implementación curricular de culturas y lenguas originarias: su finalidad es generar un modelo de trabajo en la elaboración de recursos pedagógicos para que los establecimientos educacionales implementen acciones que fomenten el aprendizaje de la lengua, cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas, en función del marco curricular vigente y los dispositivos legales existentes.

4. Sistema para la inclusión de educadores/as tradicionales en los establecimientos educacionales: tiene como objetivo gestionar la incorporación de nuevos educadores/as tradicionales al sistema; nivelar sus estudios, acceder a formación continua y jornadas de evaluación, ser acreditados en competencias lingüísticas y culturales, entre otros.

(Educación intercultural. (2017). Objetivos. Recuperado de www.peib.cl)

En el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe un actor importante para llevar a cabo este proceso educativo, es el rol que cumple el Educador Tradicional, puesto que es valorado como un agente de transmisión

cultural al interior de los pueblos originarios, además de ser validado por la elección de su comunidad. Tiene un rol trascendental al interior del aula, ya que es un agente de cultura y saberes ancestrales para los estudiantes. Algunos aspectos importantes en las funciones que realiza el Educador tradicionales son:

1. Poseer competencias lingüísticas, como hablar y escribir en su lengua y en la lengua castellana,
2. Poseer competencias culturales del pueblo al cual pertenece, como conocimientos de la historia de la comunidad, cosmovisión, espiritualidad y prácticas rituales.
3. Preparación de la enseñanza, entendiendo por tal la capacidad para estructurar el proceso de enseñanza – aprendizaje con objetivos de aprendizaje a lograr en las y los estudiantes desde el punto de vista del conocimiento indígena,
4. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, es decir la capacidad para promover condiciones en el uso de espacios múltiples y metodologías diversas, que favorezcan el aprendizaje intercultural,
5. Enseñanza para el aprendizaje de todos las y los estudiantes, es decir, la capacidad para entregar los conocimientos lingüísticos y culturales en realidades diversas para alcanzar los objetivos de aprendizaje y proponer estrategias acorde a estas.
(Educación Intercultural. (2017). Presentación. Recuperado de www.peib.cl)

Es importante tener en cuenta que las funciones del Educador tradicional, deben ir acompañada del Pedagogo a cargo del programa, puesto que la dupla pedagógica, se debe vincular para logra un aprendizaje significativo en el aula.

En modo de conclusión un eje importante en los objetivos que se traza el PEIB, es la función de la Escuela intercultural. En el intento de progresar en la línea de calidad, se requiere de cambios internos y externos, de trabajo en equipo y de una buena organización. Es por ello que la calidad de las escuelas depende en gran

medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo (Hargreaves y Fullan, 2014). El proceso de desarrollo, involucra tener presente ejercicios de apreciación, reconocimiento y aprobación de los componentes no curriculares que son parte del cotidiano en la sociedad indígena. Estos permiten mantener un dialogo transversal que encaminan el aprendizaje significativo. La escuela es el espacio, en donde los diferentes agentes que forman parte de una comunidad educativa, de tal modo que convergen conocimientos y se involucran como actores de cambio que infieren en sus aprendizajes. Así mismo estas dinámicas deben lograr alcanzar los principales objetivos que son la revitalización de la lengua de forma escrita y oral, los cuales son esenciales en la conservación de la cultura.

CAPÍTULO 3

Diseño Metodológico

3.1 Tipo de investigación o paradigma científico

Esta investigación tiene como propósito conocer y determinar, desde la perspectiva de los docentes y tutores que desarrollan la asignatura de lengua indígena, cómo la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en la escuela rural Las Dunas G-806 ha contribuido en la recuperación y promoción de la lengua y cultura Mapuche en esta comunidad educativa perteneciente a la Comuna de los Álamos, provincia de Arauco.

En este sentido, los procedimientos metodológicos adoptados para la presente indagación fueron determinados por las complejidades mismas presentes en el trabajo de campo, entrevistas personales y para la posterior interpretación de datos narrativos. Por ende, se adoptaron bases teóricas-metodológicas derivadas desde los enfoques cualitativos, específicamente desde las reflexiones epistemológicas. Estas permiten desarrollar problemas sociales, pueden ser conocidos, estudiados y con ello formar conocimientos con evidencias demostrables.

La epistemología se interroga acerca de cómo la realidad puede ser conocida, acerca de la relación entre quien conoce y aquello que es conocido, acerca de las características, de los fundamentos, de los presupuestos que orientan el proceso de conocimiento y la obtención de los resultados, acerca de la posibilidad de que ese proceso pueda ser compartido y reiterado por otros a fin de evaluar la confiabilidad de esos resultados (Vasilachis, 2006: 14).

Por ende, el paradigma científico aplicado es la investigación cualitativa que, en su variedad de enfoques y perspectivas, se entiende como ciencia y arte. Ella permite al investigador flexibilidad en las teorías y métodos aplicada para el trabajo de campo, pero también plantea desafíos y requiere de habilidades investigativas para plantear correctas categorías, formular preguntas, comparaciones y sintetizar resultados dentro de un esquema innovador, integrador y realista. Al mismo

tiempo, las investigaciones cualitativas, en sus múltiples perspectivas, requieren de rigor en el análisis que, si bien, entiende que el investigador no se puede concebir fuera de la realidad que estudia, del mismo modo el autor debe cumplir ciertos esquemas y procedimientos científicos que validen los resultados obtenidos. Así, este tipo de indagaciones suponen la existencia de una realidad estable, susceptible de verificación, con la que es posible construir un conocimiento objetivo, libre de valores y prejuicios.

La mirada cualitativa hace posible comprender los procesos sociales desde la perspectiva de quienes los protagonizan. Procesos que son complejos, interrelacionales y dinámicos. Así, el análisis desde el enfoque cualitativo abre un diálogo intersubjetivo entre el investigador y la situación que estudia, construyendo nuevas interpretaciones que permiten cuestionar, comprender, actuar... desde otras lógicas alternativas a la explicación única (Ballesteros, 2014: 2).

Es así como las investigaciones cualitativas se orientan a casos concretos, particulares locales y temporales, es decir estudia un determinado fenómeno social, captando sus experiencias, acciones e interacciones. En este sentido, esta indagación se establece desde la recuperación de las memorias en los involucrados, rescate de la memoria, entendida como la creación de un recuerdo en un contexto de una comunidad vale decir “memoria colectica” (Halbwachs, 2004). En consecuencia, se considera de manera esencial la experiencia, la oralidad y los relatos de las personas entrevistadas, considerando la subjetividad de la memoria, pero permitiendo validar el conocimiento heredado. Todo ello, mediante la “epistemología desde el sur” sostiene que

Todo conocimiento generado por los pueblos es válido, y merecen justicia cognitiva. Asimismo, implica también relevar las prácticas desiguales de poder-saber. En consecuencia, se toma distancia de la tradición crítica eurocéntrica y sus planteamientos epistemológicos, no arrojándolos a la basura, sino más bien, asumiendo las características de la realidad estudiada, que escapan a soluciones propuestas desde la modernidad occidental (Sanhueza, 2016: 63).

Por otra parte, se tiene en consideración los postulados desde el “interaccionismo simbólico” que según Halbwachs (2004) asume que “los seres humanos actuamos con respecto a las cosas de acuerdo a los significados que nosotros mismos les damos” (p, 217). Significados subjetivos que se les atribuyen a sus espacios, ambientes y actividades mediante un proceso interpretativo.

3.2 Enfoque de la investigación

La investigación presentada resguarda la convivencia de métodos y teorías desde diferentes perspectivas y la capacidad de reflexión objetiva. Además se formula desde un enfoque etnográfico, que permite flexibilizar los métodos aplicados en la recolección, análisis e interpretación de resultados (Flick, 2004).

Las investigaciones etnográficas, surgidas desde los estudios antropológicos y sociológicos, se orientan a la observación, entrevistas e indagación de un grupo personas en un tiempo y un contexto determinado. Uno de los espacios abarcados por la etnografía es precisamente la escuela, a esto se le denomina la etnografía educativa, donde se pretende analizar ciertos aspectos de la realidad total para entregar conocimientos e interpretaciones concretas y verificables (Álvarez y Jurgenson, 2003). En este sentido, más que describir un evento la etnografía entrega datos de totalidad y eficiencia mediante un proceso reflexivo y analítico, es decir como lo entiende Araneda, Parada y Vásquez (2008)

Una investigación cualitativa en educación, bajo un enfoque etnográfico, debiera estar orientada a estudiar las formas de vida, de valores, las costumbres, los conceptos o nociones, los sentimientos y formas de pensamientos que poseen los alumnos, los profesores, los administradores, los padres y apoderados, ya sea si se los considera como individuales, grupos o colectivos (p, 29).

De esta manera, el enfoque etnográfico, más allá de la descripción (grafé) de pueblos (ethnos), se orienta al conocimiento y comprensión de lo particular (una clase, una escuela, etc.) que entrega orientaciones hacia qué debemos investigar

y cómo debemos lograrlo para no generar cambios en la realidad misma del objeto de estudio. De la misma forma, los investigadores cualitativos, que apliquen un método etnográfico, deben realizar una observación y entrevista íntima, flexible y abierta que de manera totalizante logre descubrir distintas visiones de los participantes con la finalidad de confrontarlos de una manera sensible e interactiva, sin olvidar, por qué está investigando ese contexto (Hernández, Fernández y Baptista: 2010).

3.3 Método de investigación: estudio de caso

Desde un enfoque cualitativo, la presente investigación se desarrolla desde el estudio de un grupo particular, exclusivo y que metodológicamente escapa del análisis clásico de fuentes escritas. Es decir, se usa como estrategia el “estudio de caso” que es una técnica de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, la cual implica procedimientos de indagación a un grupo particular o un fenómeno determinado donde la finalidad es la particularización del objeto y no la generalización de los resultados.

Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, si no para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Araneda, Parada y Vásquez, 2008:51).

El estudio de caso, favorece el desarrollo de técnicas de investigación innovadoras y refiere a un enfoque investigativo hacia el estudio de un espacio sociocultural y político concreto, donde la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva de un caso y que se vale técnicas como la observación y las entrevistas. Esta técnica, es muy apropiada para los estudios éticos y educativos que tienen como estrategia el acceso, realización, análisis e interpretación de un hecho concreto.

Los datos subjetivos son una parte integral del caso. La mayoría de lo que llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas. Mi idea es que el investigador es el principal instrumento en la recolección de datos, la interpretación y el informe. Una realidad que es importante en cualquier forma de investigación, pero en el caso singular y con los métodos cualitativos, el “yo” es más transparente y es muy conveniente controlar su impacto sobre el proceso de investigación y sus resultados (Simons, 2011: 21).

Si bien, las entrevista y la observación son principalmente de naturaleza subjetiva, un investigador debe relacionar e interpretar los hechos desde un punto de vista concreto y lo más objetivo posible. Así, en el caso de esta investigación se problematiza el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para el caso de la Escuela Las Dunas G-806 de Pangué, comuna de Los Álamos, provincia de Arauco. En una primera etapa, se trabaja con la recuperación de la memoria colectiva de los profesores que implementan la asignatura de lengua indígena en la escuela mencionada, esto desde una óptica etnográfica narrativa. En una segunda etapa, luego de las entrevistas, se trabaja con fuentes secundarias para establecer diálogos entre los resultados obtenidos en las entrevistas personales versus los datos obtenidos en el análisis de la bibliografía existente, para finalmente establecer las conclusiones generales del proceso investigativo.

3.4 Noosfera o campo de estudio



(Imagen N1, Escuela Las Dunas G-806 de Pangué, obtenida en PEIB del establecimiento, 20 de marzo del 2017).

3.4.1 Origen Educativo

La investigación se realizó en el establecimiento pre-básico y básico de la localidad rural de Pangué dependiente de la comuna de Los Álamos, provincia de Arauco - octava región del Bío Bío, Chile. La escuela Las Dunas G-806 da inicios a sus funciones en el año 1930, como una escuela unidocente que funcionó con cursos de 1° a 4° año básico. Posteriormente, hacia 1986, la escuela se transforma en bidocente ampliando su cobertura a niños de 6° año básico y al año

siguiente se crean los cursos de 7° y 8° básico. Así, para 1998 bajo la resolución N° 074 se integra la Jornada Escolar Completa.

Ya para el año 2007, se imparte la educación Pre- básico de dos niveles NT1 y NT2 y desde el 2008 se imparte la Jornada Escolar Completa para los cursos Pre-Básicos. Actualmente “La escuela las Dunas” imparte desde NT1 hasta 8° año básico todos integrados Jornada Escolar Completa.

3.4.2 Características y Organización del Establecimiento

Esta comunidad educativa, de carácter municipal entrega la posibilidad de perfeccionamiento a niños de origen diversos, las familias que componen su comunidad educativa son en un 98 % familias mapuches Lafkenches dedicadas en su mayoría a la agricultura y están catalogadas con un alto índice de vulnerabilidad social, por lo que el colegio recibe aporte Ley SEP. Por ello, la escuela busca tener una relación fiable con las comunidades del sector con quienes tiene celebraciones y conmemoraciones de carácter cultural, propio de la cultura mapuche.

Este establecimiento educacional se define además como:

Una escuela acogedora, que promueve la educación intercultural, con respeto por la cultura y entorno social, que entrega una educación académica y personal para que sus estudiantes sean agentes de cambio en el desarrollo de una sociedad más inclusiva (Proyecto Educativo Institucional, Escuela las Dunas G-806, periodo 2015-2018).

La matrícula corresponde a aproximadamente 117 alumnos, con un promedio constante, y las clases son desarrolladas en cursos simples y tienen sólo combinados los cursos de Pre-Kinder y tercero- cuarto año básico. La Escuela Las Dunas, busca además promover valores y actitudes que los alumnos puedan desenvolverse en forma efectiva en su medio social globalizado, asumiendo y respetando su cultura de origen. De hecho, su sello principal refiere a:

Pertenencia e identidad: Una escuela en la que los alumnos se sientan orgullosos de su ascendencia Mapuche y de estudiar en la escuela Las Dunas como una prolongación de la cultura (Proyecto Educativo Institucional, Las Dunas G-806, periodo 2015-2018).



Imagen N2, Comunidades mapuche y niños de la Escuela Las Dunas G-806 de Pangué, realizan rogativa (Imagen obtenida en PEIB del establecimiento Las Dunas G-806, 20 de marzo del 2017).

En consecuencia, esta comunidad educativa vela por entregar una educación integral que refiere a valores de: Respeto - Solidaridad - Responsabilidad – Patriotismo – Tolerancia – Libertad – Honradez. Por ello, su misión es recibir a todos los alumnos que deseen ingresar, sin discriminación de ningún tipo; “con el constante desafío de favorecer que la permanencia en el establecimiento le posibilite a cada uno de ellos ver recompensada la confianza y esperanza que tuvieron al incorporarse a este establecimiento educacional” (Municipalidad de Los Álamos, 2017). Mientras que su visión

Formar personas que valoren y respeten su entorno cultural y natural, con competencias y habilidades para enfrentar con eficacia los desafíos de la sociedad actual, mediante una enseñanza intercultural significativa, que fomenta la afectividad, armonía y respeto mutuo entre estudiantes, apoderados, profesores y comunidad (PEI, Escuela Las Dunas G-806, Periodo 2015-2016).

La misión del establecimiento es ser acogedora, que promueve la educación intercultural, respetando la cultura y el entorno social. A su vez entrega una educación personal pertinente, con el fin de que sus estudiantes sean agentes de cambios en una sociedad más inclusiva.

Por último, La escuela, cuenta con una variedad de docentes distribuidos en los distintos niveles de educación escolar pre-básica y básica. Sin embargo, para esta investigación, se determinó realizar entrevistas a cuatro miembros de la comunidad educativa:

- Augusto Ojeda Díaz, director del establecimiento
- Verónica Riquelme, profesora mentor
- José Iturrieta, Profesor mentor
- Sonia Aniñir, educadora tradicional

3.5 Técnicas o instrumentos metodológicos aplicados: entrevista, observación y análisis de documentos

El trabajo de campo es realizado mediante entrevistas personales, in situ, donde la relación establecida entre el entrevistado y su entrevistador son cordiales, fiables y que además permiten reflexiones, a los participantes, mediante preguntas abiertas que van cambiando de acuerdo a la dinámica establecidas en el momento. Este apartado es central en el proceso investigativo y se realizará mediante un enfoque etnográfico y narrativo. Se utiliza, desde el estudio de caso: la recolección de dato, entrevistas y observación.

En cuanto al tratamiento de la información, los documentos analizados fueron los siguientes:

- Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB Orígenes 2011.
- Proyecto Educativo Institucional, Escuela Las Dunas G-806, periodo 2015-2018.

3.6 Entrevistas semi-estructuradas

Las entrevistas son entendidas según Martínez (2002) como “un instrumento técnico que, con la investigación etnográfica, tiene gran sintonía epistemológica tanto en relación con el mismo enfoque como con sus teorías metodológicas (Araneda, Parada y Vásquez, 2008: 88).” Esta técnica es utilizada para esta investigación, con el fin de recoger o extraer información verbal de los sujetos, en estudios, mediante un diálogo directo que está enmarcado dentro de una pauta o guion preestablecido, pero que permite a los entrevistados establecer respuestas libres. Es decir, son entrevistas semi-estructuradas de tipo, estandarizada abierta o libre.

Las preguntas etnográficas, es decir, preguntas descriptivas, preguntas estructuradas (deben mostrar cómo los informantes organizan su conocimiento sobre el problema) y preguntas de contraste (deben proporcionar información sobre las dimensiones de significados que los informantes utilizan para diferenciar los objetos y acontecimientos en su mundo) (Flick, 2007: 106).

Las preguntas semi-estructuradas, permite establecer diálogos introductorios o contextuales antes de formular las preguntas mismas, se pueden plantear preguntas nuevas que surgen en el momento. Es decir, es una técnica que permite:

- Flexibilidad
- Reflexiones
- Apreciaciones individuales de los entrevistados.

3.7 Técnica de recogida de información: observación tipo no participante

Se distinguen dos tipos de observación, la participativa y no participativa: ellas están distinguidas según el nivel de implicación o interacción que tiene el investigador con su objeto de estudio. En cuanto al proceso de observación utilizado, este es de carácter no participativo. Se entiende que durante el proceso de entrevista no se debe formar, distorsionar o descontextualizar la verdadera realidad del fenómeno estudiado (Martínez, 2002). Además se advierte que el autor no se involucra en la acción misma, para no producir alteraciones en el objeto de estudio.

La observación no participante es aquella en la que el investigador se mantiene apartado y alejado de la acción, es poco visible y no se compromete en el trabajo de campo y los roles del grupo como miembro activo de él, además de no simular intencionalmente que pertenece a un grupo (Araneda, Parada y Vásquez, 2008: 84).

Por otra parte, la subjetividad de la memoria o el recuerdo colectivo puede traer consigo resultados inequívocos, los participantes se pueden expresar de manera poco fiable y en ocasiones desconocer alguna temática y pretender responder desde el desconocimiento, por lo que los “hechos” tendrían una doble versión de la misma realidad. En este sentido la información y la credibilidad de esta debe suponer una triangulación de perspectivas, mediante contratación en documentos, bibliografía y entre los mismos entrevistados. Se entiende, entonces que la opinión de los entrevistados

Varía mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será necesario contrastarla, corroborarla o cruzarla con la de otros, recogerla en tiempos diferentes, usar técnicas de triangulación (combinación de diferentes métodos y fuentes de datos), etc.; conviene, por lo tanto, que la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada,

como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios de y porque toda realidad humana es poliédrica, tiene muchas caras (Martínez, 2002:56).

Para este estudio, fueron desarrollados cuatro ejes temáticos: el primero de ellos hace referencia a la enseñanza de la lengua, conceptos de la Educación Intercultural Bilingüe, luego preguntas relacionadas con la enseñanza de la cultura y participación comunitaria o realidad cultural para la recuperación de la identidad territorial. Una última dimensión hace referencia al educador tradicional y a su percepción con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe. Además estas dimensiones del cuestionario fueron aplicadas a cuatro miembros de la comunidad educativa, director, profesor tradicional y mentor.

3.7.1 Pauta de entrevista

Nombre del entrevistado:	
Asignatura del entrevistado:	
Entrevistador:	
Contexto:	
Fecha:	
Duración:	
Educación Intercultural Bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> - Desde su experiencia ¿Qué es el PEIB? - Entre los objetivos del PEIB esta promover el conocimiento y valoración de la cultura y la lengua ¿Se cumple este objetivo? - Entre los objetivos del PEIB, está el promover y coordinar estrategias tendientes a fortalecer el desarrollo lingüístico y cultural. Sin embargo, este objetivo descuida las diferencias territoriales presentes en la cultura mapuche

	<p>¿Cree usted que este objetivo debiera ir enfocado a cada identidad territorial?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En las demás asignaturas se promueve el uso del Chedungun o se privilegia el castellano? - ¿Qué cambios se esperan lograr con la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en este establecimiento educacional? - ¿Cuál es el proceso que realiza el educador tradicional para realizar sus clases? - ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del educador tradicional? - ¿Cree que la figura del educador tradicional es valorada por la comunidad?
Participación Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Para desarrollar una escuela intercultural es necesario establecer estrategias pedagógicas que recojan cosmovisiones distintas a lo occidental y que conduzcan a un dialogo entre sujetos diversos, en este contexto ¿Cómo se manifiesta la participación de los padres en las clases dictadas? - Uno de los cuatros componentes del PEI refiere a la revitalización y desarrollo cultural y lingüístico ¿Cómo las comunidades integran a la comunidad educativa para cumplir este lineamiento?
Realidad Cultural-lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - El tercer componente del PEIB dice relación a la implementación curricular de cultura y lengua originaria. Donde la elaboración de recursos pedagógicos es

<p>Educador tradicional</p>	<p>destinada para que los establecimientos establezcan acciones de aprendizaje cultural, lengua y cosmovisión de los pueblos indígenas. En este sentido, debe haber un proceso de mejora en el conocimiento que expresan los niños mapuche de su cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el nivel de los niños en la lengua Mapudungun al inicio de la asignatura de lengua indígena? - ¿Existe un progreso real en el habla del mapudungun en los niños al finalizar la etapa escolar? - ¿Aparte de la enseñanza de la lengua, que más se enseña en la asignatura de Lengua Indígena (cultura)? - ¿En qué aspectos nota más motivación por parte de los niños? <p>El tercer componente del PEIB dice relación a la implementación curricular de cultura y lengua originaria. Donde la elaboración de recursos pedagógicos es destinada para que los establecimientos establezcan acciones de aprendizaje cultural, lengua y cosmovisión de los pueblos indígenas. En este sentido, debe haber un proceso de mejora en el conocimiento que expresan los niños mapuche de su cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el nivel de los niños en la lengua Mapudungun al inicio de la asignatura de lengua indígena? - ¿Existe un progreso real en el habla del mapudungun en los niños al finalizar la etapa escolar?
-----------------------------	--

3.8 Técnica de procedimiento de información: categoría análisis de contenido, entrevistas

Con la finalidad de lograr resultados fiables, luego del proceso de recopilación de la información obtenida en las entrevistas personales y fuentes secundarias, se hace necesario categorizar, analizar e interpretar el material obtenido y disponible.

3.8.1 Transcripción de entrevistas

El proceso de análisis de la información para las entrevistas semi-estructuradas desarrolladas, se realiza, en una primera instancia, desde la transcripción detallada de los contenidos abordados cuidando en conservar la fidelidad de los relatos orales recogidos para su posterior comparación y análisis. En consecuencia, se realiza la división de contenidos en unidades de preguntas abordadas, que es paralela a las respuestas otorgadas por los informantes y que permite un método de “comparación constantes”, el que establece procedimientos analíticos y sistemáticos, un análisis de interacción entre los discursos y los documentos y donde el

Investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de uno con otros y los va integrando en una teoría coherente (Martínez, 2002:74).

A través de un cuadro de categorización, las respuestas obtenidas son instantáneamente comparada, se puede evidenciar incongruencias, similitudes y establecer una idea predominante que favorece una correcta redacción de ideas.

Así, este proceso es acompañado de un conocimiento teórico, por parte de los autores, para la interpretación de datos. Finalmente, las categorías utilizadas fueron: Educación Intercultural Bilingüe, educador tradicional, participación comunitaria y realidad cultural.

3.8.2 Técnica de validación

El proceso de análisis e interpretación de datos, como el resultado de una correcta categorización, es una técnica comúnmente utilizada que se efectuó mediante la teorización de contenidos. Es decir, conocen conceptualmente (manejo crítico de autores que aborden las temáticas) las categorías abordadas por las entrevistas y se establecen diálogos entre la bibliografía secundaria revisada y los datos orales recogidos para establecer información y conocimiento.

En efecto, los datos no tienen valor científico por sí mismo, puesto que son propiedades o características que pertenecen a los hechos “ están” en ellos, de forma tal que es el sujeto o investigador quien los recoge (abstrae), le asigna valor significado, y lo convierte en información cognitiva (Araneda, Parada, Vásquez, 2008: 96).

Finalmente en esta investigación los estudios de análisis de datos, desde la metodología cualitativa, determinan triangular diferentes perspectivas desde el interior o de la visión de sus sujetos. Esta triangulación de datos, además exige comparación de perspectivas, donde cada visión corresponde a una parte de la realidad que a su vez es reafirmada o confrontada con los análisis de textos, fuentes empíricas que forman una base en la reconstrucción e interpretación (Flick, 2004). Por ende, el análisis de datos se somete a operaciones racionales, donde se reduce, categoriza, clarifica, sintetiza y compara la información obtenida, además se clasifica la información y se concentra en los elementos esenciales

determinados según el objetivo de estudio, con el fin de lograr una realidad concreta (Araneda, Parada y Vásquez, 2008).

3.9 Planificación de las actividades en la investigación: Carta Gantt

N°	Actividad	-			-			2017			-			-	
		Marzo			Abril			Mayo			Junio			Julio	
1	1. Primera visita al colegio Las Dunas G-806 2. Primer contacto con los profesores tradicionales y mentor. 3. Día de regreso a Concepción	20	21	22	10	11	12	8	9	10	12	13	14	24	25
2	1. Viaje al Colegio Las Dunas G-806 2. Entrega de carta de autorización 3. Regreso a Concepción														

3	<p>1. Visita al colegio Las Dunas G-806</p> <p>2. Realización de la primera entrevista a don José Iturrieta.</p> <p>3. Realización de entrevista a Verónica Riquelme</p>													
4	<p>1. Realización de entrevista al Director del establecimiento Augusto Ojeda</p> <p>2. realización de entrevista a Sonia Aniñir</p> <p>3. Regreso a Concepción</p>													
5	<p>1. visita de agradecimiento a la comunidad educativa</p> <p>2. Viaje de regreso a Concepción</p>													

CAPÍTULO 4

Estudio de resultados

El siguiente capítulo tiene por objetivo el exhibir los resultados obtenidos luego de la realización de las entrevistas y la posterior observación de los documentos. Para dichos análisis, se han destacado cuatro categorías: Educación Intercultural Bilingüe, educador tradicional, participación comunitaria y realidad cultural.

A continuación se muestra el estudio de los resultados, mediante la utilización de un cuadro comparativo en el cual estarán destacados las categorías, las entrevistas (fuentes) y los entrevistados.

4.1 Categoría 1: Educación Intercultural Bilingüe

- **Pregunta A:** Desde su experiencia ¿Qué es el PEIB?
- **Pregunta B:** Entre los objetivos del PEIB esta promover el conocimiento y valoración de la cultura y la lengua ¿Se cumple este objetivo?
- **Pregunta C:** Entre los objetivos del PEIB, está el promover y coordinar estrategias tendientes a fortalecer el desarrollo lingüístico y cultural. Sin embargo, este objetivo descuida las diferencias territoriales presentes en la cultura mapuche

Entrevista	Síntesis
	<p>Respuesta A: Es un programa que entregó varias herramientas para fortalecer la relación entre las escuelas y las comunidades mapuches. Pero con el tiempo, se empezó a cambiar las líneas de acción que tenía el PEIB, ya que en un comienzo no solo se financiaba a la educadora tradicional sino que también había</p>

<p>Augusto Ojeda</p>	<p>todo un monitoreo de la dirección provincial, o sea la encargada de este plan. De a poco estas prácticas fueron cambiando, llegando solo a financiar a la educadora tradicional y nada más. En estos últimos años solo hacemos el presupuesto para que se financie a la educadora tradicional que acompaña al educador mentor.</p> <p>Ahora bien, el significado del proyecto ha sido para nosotros un buen aporte porque podríamos decir que en este momento estamos haciendo varias cosas nuevas de las que hacíamos en ese tiempo. También podemos decir que la educación intercultural bilingüe fue un buen impulso para las escuelas; que se supone que solo en un principio era para financiar a las escuelas, no que toda la vida ocurriera esto, porque de alguna u otra forma la escuela debía empezar a realizar acciones autónomas con las comunidades y es lo que en estos momentos estamos haciendo.</p> <p>Respuesta B: Eso tiene que ver mucho con la visión que uno tenga sobre los aportes culturales que un alumno debiera recibir porque si mi visión es que los alumnos aprendan algo de la lengua, es suficiente con el sub sector de lengua indígena, pero en nuestro caso, personalmente no creo que sea suficiente, y que el tema de la lengua indígena debería ser un complemento más para lo que toda una escuela debiera ser y hacer. Es que a parte del idioma, existen otras prácticas que los alumnos no deberían dejar de aprender y la escuela les puede brindar eso y convocar a las personas; la escuela puede convertirse en un foco cultural para el sector.</p> <p>Respuesta C: Tiempo atrás con mis colegas hablábamos sobre si la lengua es un idioma o una lengua más de las tantas.</p>
-----------------------------	---

	<p>Concluimos que es un idioma, ya que dentro de este hay variantes lingüísticas; por lo que el chedungun vendría siendo un idioma. Y desde ese punto de vista, los programas están muy mal enfocados. Debe haber mesas sectoriales de trabajo para que los libros de los niños sean inclusivos porque aquí tenemos que estar adecuando los libros. Los libros sirven pero no al 100% y tienen a confundir a los alumnos</p>
<p>José Iturrieta</p>	<p>Respuesta A: El PEIB fue creado en la escuela porque faltaba la necesidad de insertar un programa con la cultura mapuche. En primera instancia se vio como un proyecto, y de ese proyecto, llegaron dineros que eran para pagar al educador tradicional, la cual tenía la finalidad de cumplir con una serie de actividades que el proyecto ameritaba. El proyecto EIB sigue, esto se hace todos los años, porque en este caso es el medio para justificar los dineros para cancelar a los educadores tradicionales, ya creo que el ministerio no les paga directamente como lo hace con un profesor, o que pasara al sistema municipal.</p> <p>Respuesta B: Si porque es primera vez que hago lengua indígena y a los niños les gusta su cultura y como es una asignatura nueva estos se entusiasman más. Por ejemplo, se pasa la música y los niños pueden manipular y tocar los instrumentos. Yo en mis clases por lo general utilizo la música mapuche a un volumen moderado en los momentos del desarrollo. Entonces ellos mismos van generando una identidad.</p> <p>Respuesta C: Mira, te voy a dar un ejemplo. Si yo tomo un libro</p>

	<p>de matemática y en los planes y programas me sale un problema de matemática con niños de Santiago, yo puedo tomar ese mismo ejemplo y relacionarlo con los niños de acá. El profesor o educadora tradicional debe darle el sentido porque los planes y programas tienen la capacidad de no ser tan cuadrados, sino que todas son sugerencias. “No es como una biblia” disculpando la palabra, nosotros seguimos un orden pedagógico que nos imparte el ministerio, pero por ejemplo me sale comunicación oral, “ya ok, yo quiero generar una conversación”, ya le digo a la educadora haga una conversación. Pero si lo rescato a la cultura de acá, en donde las comunidades son más de piel, yo invito a una comunidad, me podría ayudar acá. Yo creo que tiene más relación a como lo ve un profesor, con un educador tradicional, y cual sea la ambición pedagógica que tengan los dos para lograr eso.</p>
<p>Verónica Riquelme</p>	<p>Respuesta A: El rescate de la cultura; porque hoy en día siento que se está dejando de lado. Más que nada yo lo veo por ese lado, o sea, para el rescate de la cultura y de las tradiciones.</p> <p>Respuesta B: No es imposible, ya que también los planes y programas nos hablan de sobre la concepción del mundo en los distintos niveles. Además debemos tener en cuenta que los planes y programas vienen con un currículo abierto que está sujeto a modificaciones según el sector donde se aplique. Entonces, en ese sentido, no es imposible alcanzar los objetivos.</p> <p>Respuesta C: No existe respuesta.</p>
	<p>Respuesta A: Es como rescatar la lengua indígena o la lengua</p>

<p>Sonia Aniñir</p>	<p>mapuche, ya que esta lengua se está perdiendo, por eso el gobierno puso este programa, para poder rescatarla.</p> <p>Respuesta B: Si, ya que pueda que entiendan algunas palabras aunque no las supieran hablar, pero que sí que trataran de entender lo que están diciendo. Pero también que tuviesen ayuda desde sus casas y así los niños escuchen más sobre su lengua. Aquí en la sala yo les puedo hablar pero luego cuando se van a sus casas y nadie les habla el idioma.</p> <p>Respuesta C: Sería lo ideal que los planes fueran de cada lugar o identidad territorial.</p>
----------------------------	---

A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas personales, se pueden evidenciar las siguientes conclusiones:

1. Los entrevistados concuerdan en que el PEIB es un programa que surge como consecuencia de las continuas e históricas demandas indígenas. Este programa busca la revitalización y promoción de la lengua y cultura mapuche que supone un buen inicio para que las comunidades educativas realicen autónomamente sus iniciativas para la promoción y fortalecimiento de la cultura mapuche.
2. Existe, por parte de los entrevistados, una valoración positiva del programa porque este resulta necesario y provechoso en la inclusión de educadores tradicionales, pues ellos aportan sabiduría, experiencia y conocimientos de prácticas culturales y permiten que los niños puedan conocer, aprender y conservar la cultura mapuche.

3. Las falencias detectadas refiere a que el financiamiento por parte del PEIB se limita solo a los profesores tradicionales. Para nuestros entrevistados, los dineros debieran incluir viajes y otros tipos de actividades tendientes a socializar los conocimientos y a generar espacios de comunicación entre la comunidad educativa y las comunidades indígenas presentes en el sector, con el fin de promover y fortalecer la cultura.
4. Una de las problemáticas que enfrenta el PEIB es la diferenciación territorial y de identidad presente en el Wallmapu (gran tierra). La aplicación del programa debiera realizarse de acuerdo y conservando las diferencias existentes entre las seis identidades territoriales mapuche. En este sentido, el rol que juega la dupla pedagógica resulta esencial porque la flexibilidad del programa permite adecuarse a la realidad local.

La Educación Intercultural Bilingüe surge por la necesidad de complementar y corregir la educación tradicional o estándar aplicada a los estudiantes indígenas de Chile. En ese sentido, el programa es catalogado positivamente por parte de los docentes encuestados, sin embargo concuerdan en que la aplicación de las clases, por parte de la dupla pedagógica, se debe hacer respetando las diferencias territoriales y lingüísticas que se manifiestan de manera evidente en el pueblo mapuche. En palabras del director del establecimiento Augusto Ojeda

Los programas están muy mal enfocados. Debe haber mesas sectoriales de trabajo para que los libros de los niños sean inclusivos porque aquí tenemos que estar adecuando los libros. Los libros sirven pero no al 100% y tienen a confundir a los alumnos (Augusto Ojeda, entrevista personal, noviembre 2016).

El buen funcionamiento de la dupla pedagógica es un hecho aún inmaduro para evaluar, sin embargo los resultados obtenidos permiten establecer que existe una dificultad no menor en poder contextualizar el conocimiento indígena (educador tradicional) con las prácticas didácticas- pedagógicas y las estructuras curriculares de la escuela. En consecuencia, el éxito de la EIB debe pasar

necesariamente por reconocer las diferencias culturales presentes en el pueblo mapuche y aplicar, por parte de los docentes, las estrategias metodológicas adecuadas a la realidad local, como “Por ejemplo, se pasa la música y los niños pueden manipular y tocar los instrumentos. Yo en mis clases por lo general utilizo la música mapuche a un volumen moderado en los momentos del desarrollo. Entonces ellos mismos van generando una identidad” (José Iturrieta, entrevista personal, noviembre 2016).

La eficiencia del programa requiere también una transformación del sistema educacional chileno, se debe aplicar correctamente la interculturalidad como concepto de “intercambio de culturas” y no sólo como una medida compensatoria. Por esta razón, se concuerda con el estudio de Andrea Riedemann (2008) puesto que la EIB debe estar enfocada en reconocer y valorar, por parte de todo el alumnado chileno: niños mapuches y chilenos, las raíces indígenas de su país.

En una educación intercultural de este tipo se podría seguir ofreciendo la enseñanza de las lenguas originarias, y no sólo a los alumnos de ascendencia indígena, sino a todos los alumnos interesados. En relación a los contenidos, la totalidad de los alumnos debiera recibir una educación que trate respetuosamente la historia de los pueblos indígenas y que valore su tradición y cultura en el pasado y presente. (Riedemann. 2008: 189).

De esta manera, el fortalecimiento de la identidad y el desarrollo lingüístico resulta mucho más provechosa para lograr efectivamente el rescate cultural y la promoción de la cultura, lengua y cosmovisión indígena en todos los niveles del sistema educativo chileno.

4.2 Categoría 2: Participación Comunitaria.

- **Pregunta A:** Para desarrollar una escuela intercultural es necesario establecer estrategias pedagógicas que recojan cosmovisiones distintas a lo occidental y que conduzcan a un dialogo entre sujetos diversos, en este contexto ¿Cómo se manifiesta la participación de los padres en las clases dictadas?
- **Pregunta B:** Uno de los cuatros componentes del PEI refiere a la revitalización y desarrollo cultural y lingüístico ¿Cómo las comunidades integran a la comunidad educativa para cumplir este lineamiento?

Entrevista	Síntesis.
Augusto Ojeda	<p>Respuesta A: En realidad nosotros no tenemos muchas actividades para los padres en el plan de fomento. Más que nada son informados y son invitados participar de juegos o ceremonias para que puedan estar en el tema de la organización. Pero en otras actividades culturales ellos vienen más que nada como observadores. Pero si tienen incidencia en las elecciones de personas que atañen en la educación de los niños, como lo dije anteriormente.</p> <p>Respuesta B: Responde en respuesta A</p>
	<p>Respuesta A: Los padres y su participación en el sistema educativo es poca, eso ocurre en la mayoría de las escuelas de Chile y acá en el contexto mapuche. Existe poco apoyo, ya que la mayoría de los padres exigen más sus derechos, que sus deberes. A veces se</p>

<p>José Iturrieta</p>	<p>ve que en las reuniones de apoderados terminan todos los padres muy contentos con el tema de la asignatura mapuche, pero al llegar a la casa se les olvida todo, y pierden compromiso con su rol en la educación de sus hijos. Un ejemplo de eso, es una encuesta que hizo un niño de cuarto medio, sobre si es importante leer, pero la mayoría contesto que sí, pero luego se preguntaba si leías en tu casa, en donde la mayoría respondió que no. Entonces eso es lo que sucede con los padres, que valoran, pero no inciden en ser agentes de cambio en la comunidad educativa. Otro aspecto, que ocurre es que cuando es el Wetripantu, o alguna festividad en la escuela asisten, pero si se necesita su colaboración en algunas actividades como cocinar por ejemplo, no asisten.</p> <p>Respuesta B: La escuela es representada por el profesor Augusto y él recibe las invitaciones. Pero la verdad no existen muchas invitaciones. Sin embargo, para la celebración del wetripantu llegan algunas invitaciones. Pero la escuela no es muy propensa a participar, ya que nos encontramos muy restringidos por las supervisiones y cronogramas. Además, para hacer un cambio de actividad hay que gestionar una serie de documentos. Igualmente se han asistido a eventos y velorios como representantes de la escuela. Pero en las actividades mensuales o más o menos semanales que haga la comunidad, no. Otro aspecto, es cuando nosotros como escuela hemos realizado actividades como el dieciocho de septiembre. En ella, tanto las comunidades como los grupos como la caballería</p>
------------------------------	--

	mapuche se sienten orgullosos de asistir, pese a ser actividades chilenas.
Verónica Riquelme	<p>Respuesta A: Como hacer trabajos en greda, el palin, que sean capaces de decir palabras en su idioma; más que nada que sepan presentarse frente a alguien. No abarcar tanto. No quieren que su cultura se folclorice.</p> <p>Respuesta B: Si, existe una integración de parte de las comunidades para con los profesores.</p>
Sonia Aniñir	<p>Respuesta A: Lamentablemente si no hay apoyo en la casa, es muy improbable que se puedan alcanzar los aprendizajes y los objetivos.</p> <p>Respuesta B: Poco, aunque si les hacen invitaciones.</p>

La idea de escuela intercultural, intercambio de conocimientos, requiere de la utilización de distintas estrategias que permitan cumplir los objetivos establecidos por el programa. En esta línea, la participación de la comunidad que conoce y transmite sus conocimientos resulta un recurso valioso en los aprendizajes esperados en los alumnos. Con el fin de evaluar este punto, se establecieron dos interrogantes que permiten conocer cómo la comunidad y los padres participan en la revitalización y promoción de la cultura mapuche en sus hijos, y de sus respuestas se obtienen las siguientes conclusiones:

1. Los padres cumplen un rol de observadores en la formación de sus hijos, en cuanto al tema de revitalización de la lengua no ejercen mayor participación. Es decir, según los resultados, no son agentes de cambio en la recuperación de la cultura mapuche para sus hijos o ejercen poco apoyo (hogar) para complementar la asignatura de lengua indígena
2. La comunidad, en cambio, si tiene participación pues esta elige a la persona que cumple el rol de educador tradicional. No obstante, la participación de la comunidad queda mermada a las múltiples actividades culturales que realizan (wetripantu, rogativas, otras), actividades en que la escuela por sus cronogramas curriculares no puede asistir con regularidad.
3. Si bien, el dialogo entre la comunidad con la escuela queda restringida a las actividades culturales que se realizan, la comunidad realiza constantemente valiosos aportes didácticos- pedagógicos, entre los que destacan: instrumentos musicales, chuecas, vestimentas típicas, entre otras que se suman a las adquiridas por la institución.

Se puede concluir que la comunidad cumplen un rol significativo en la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche. Estos son agentes necesarios e indispensables que complementan la labor desarrollada por la dupla pedagógica. Por esta razón, el fortalecimiento de las relaciones entre comunidad educativa y comunidades mapuche locales debe ser un puente constante en adquisición de conocimientos considerando nuevas y novedosas metodologías.

Considerar y sistematizar “metodologías propias” y/o juegos indígenas, para que la educación intercultural y bilingüe no se reduzca sólo a la “traducción” de prácticas escolarizadas. Se suma a este desafío la necesidad de contar con instrumentos que permitan cerciorarse del logro de esos aprendizajes de lengua y cultura y en vista de los resultados que se obtienen; proponer actividades remediales, pertinentes y oportunas (Abarca, 2015: 5).

El hogar debe ser un espacio que reciba y complemente los aprendizajes logrados en la escuela. Para nuestros entrevistados, los padres de origen mapuche, resultan fundamentales en la práctica del idioma y de actividades culturales, explicar y promover cosmología ancestral es cruciales en la recuperación de la cultura mapuche. Sin embargo, en base a los resultados, es posible interpretar que los padres se encuentran al margen con el contexto educativo, más bien son observadores y críticos de la asignatura. En otras palabras, no se evidencia un trabajo en conjunto entre los distintos actores (directivos, profesores, padres y alumnos). La única participación que se distingue, tiene relación con la elección del educador tradicional, por parte de la comunidad.

En relación a la asignatura de lengua indígena, los padres muestran un gran interés que sus hijos sean parte de ella. Sin embargo, tienen una visión bastante crítica de los resultados y la selección cultural que se ejercen en el PEIB. Los planes y programas se enfocan muchas veces en el aspecto lingüístico, dejando en un segundo lugar la tradición cultural y su valor trascendental para el pueblo Mapuche. Igualmente, los educadores hacen una crítica al rol de los padres, con la asignatura, puesto que es necesario el reforzamiento de los conocimientos adquiridos, en el hogar. Esto permitiría un aprendizaje significativo, considerando que la transmisión de saberes y legado cultural del pueblo Mapuche, históricamente fue a través de la oralidad.

Las conclusiones derivadas, permiten entender, la importancia del rol de los padres en la comunidad educativa. Este aspecto cada vez toma más fuerza en la observación y planificación educativa, ya que es posible dilucidar que al existir un mayor involucramiento de los padres con la comunidad educativa y en los aprendizajes de sus hijos, los resultados experimentan un alza considerable. Entonces es fundamental el rol activo de los padres para la calidad del aprendizaje, puesto que el foco del aprendizaje se centra en los actores de la misma comunidad. En relación al estudio de caso, vemos que en la metodología utilizada por el colegio en cuestión, se tiene como foco importante el incentivar la

participación de la comunidad (alumno, padres y profesores) para el buen aprendizaje.

Finalmente, es posible comprender que el proceso de participación comunitaria y la realidad de los diferentes actores del contexto educativo deben aspirar lograr la calidad, ya que las instituciones educacionales dependen en gran medida de las competencias, entrega y forma de liderazgo del equipo directivo. De igual forma, es importante el apoyo de la comunidad o padres de familia, así como los mismos alumnos, es un factor importante que afirma el buen liderazgo para esperar una calidad educativa efectiva. La participación comunitaria y sus relaciones multiculturales son, un elemento clave para lograr las competencias y calidad de los aprendizajes educativos. La metodología y planificación en conjunto con los actores de la comunidad educativa son el punto clave para llevar a cabo un buen liderazgo. En definitiva, profundizar en los procesos críticos y reflexivos en relación a las dinámicas del aprendizaje intercultural, debe ser, un trabajo en conjunto entre todas partes que componen la comunidad educativa porque permiten conseguir resultados de calidad y desarrollar alumnos que sean personas activas para el país.

4.3 Categoría 3: Realidad Cultural- lingüística

- **Pregunta A:** ¿Cuál es el nivel de los niños en la lengua Mapudungun al inicio de la asignatura de lengua indígena?
- **Pregunta B:** ¿Existe un progreso real en el habla del mapudungun en los niños al finalizar la etapa escolar?

Entrevistados	Síntesis
Augusto Ojeda	<p>Respuesta A: Cuando los niños llegan no saben hablar casi nada. El 99% de los niños que llegan acá tienen como lengua materna el español, dejando en segundo plano el chedungun.</p> <p>Respuesta B:</p>
José Iturrieta	<p>Respuesta A: conocen aspectos básicos, pero como todo niño, depende mucho de lo que se le enseñe. Si como profesor le presento objetivos ambiciosos, puede lograr buenos resultados con el apoyo de la educadora tradicional. Busco que los niños hagan frases y las escriban. Por otro lado, yo me siento totalmente capacitado ya que dependo de la profesora porque solo se decir las cosas básicas, como el saludo.</p> <p>Respuesta B:</p>
Verónica	<p>Respuesta A: De que saben lo conceptual, lo saben. Se presentaban diciendo información básica. Lo anterior, debo decir, es más bien aprendido en familia. Cuando llegué a la escuela, sentí que ellos sabían mucho de su cultura, detalles</p>

Riquelme	musicales y cosmovisión. Respuesta B:
Sonia Aniñir	Respuesta A: No, lo que aprenden lo hacen aquí, ya que en la casa no hay una gran preocupación por aprender la lengua. Respuesta B: Al final terminan entendiendo algunas palabras, sin embargo no la aprenden por completo. Pero igual entienden algunas palabras, tanto su significado como la pronunciación. Lamentablemente ese conocimiento les dura hasta que salen de la escuela, ya que fuera de ella la ciudad les entrega otros conocimientos y enseñanzas.

Las conclusiones obtenidas en este apartado dan a cuenta de una realidad lingüística desfavorable al mapudungun de los niños mapuche lafkenche que acuden a la escuela.

1. Existe una dominación del castellano como lengua y el mapudungun es relegado a un segundo plano.
2. Se evidencia una pérdida importante en la vitalidad de la lengua.
3. Existe interés de la comunidad en recuperar la lengua y cultura mapuche lafkenche.

En referencia a los antecedentes de la realidad cultural y sobre la base del análisis de los resultados. Es posible identificar la opinión de los actores involucrados en la entrevista, respecto al proceso de aprendizaje del chedungun. En este sentido, es pertinente resaltar que uno de los principales objetivos que se traza el PEIB, es la revitalización de la lengua, como agente activo del rescate cultural del pueblo mapuche.

El primer aspecto analizado, permite dilucidar el nivel de conocimiento que los niños poseen del chedungun, al momento de incorporarse a la asignatura de lengua indígena presentan un desconocimiento evidente y las competencias lingüísticas son demasiada baja o en algunos casos inexistente. Esto se debe, por el motivo que la lengua madre o más frecuente en los hogares y sus espacios de sociabilidad es el castellano. Tal antecedente, permite consolidar la idea que la globalización está consumiendo las raíces lingüísticas tan propias de este grupo.

Cabe decir que, varios investigadores del área lingüística concuerdan con este análisis. Es posible observar, la presencia de bajos niveles de competencias en la lengua del mapudungun en niños, ya que en esta zona (incluyendo Tirúa) impera el español. El mapudungun se usa principalmente entre los adultos y ancianos de la comunidad, en algunas instancias intracomunitarias (Henríquez, 2015). De la misma manera, nos bosqueja que los hablantes se encuentran inmersos en un contexto de constantes dinámicas vertiginosas, las cuales alteran sus núcleos culturales y lingüísticos, al ser globalizante. – No se hace un juicio, del proceso de interculturalidad no sea positivo – sin embargo, vemos como la cultura occidental (colonizadora) fue alterando y absorbiendo la cultura de los pueblos originarios. Una muestra de esto es, que el mapudungun está siendo desplazado por el español, como lengua madre, pues ni siquiera se puede hablar de bilingüismo, puesto que en algunas realidades no existe ni un mínimo apego o conocimiento con sus raíces lingüísticas.

En relación con la categoría analizada de realidad cultural, un segundo aspecto es, el progreso real en el habla del chedungun en los niños al finalizar su etapa escolar. Sobre la validez de los resultados de la entrevista, se llega a conclusiones bastante similares.

Los alumnos durante la asignatura de lengua indígena muestran significantes logros, adquiriendo un vínculo con su cultura. Al contemplar el curso, logran relacionar los significados de las palabras y crear oraciones. Sin embargo, es difícil que terminen hablando por completo la lengua. En este sentido, influyen múltiples factores que mencionan los entrevistados, los cuales son: En primer

lugar, la falta de espacios para practicar la lengua. Esto es un elemento vital, puesto que la mejor forma de interiorizar una lengua y reforzar aprendizajes en sus vidas cotidianas, es a través de la constante practica del mismo. Un factor importante es el hogar, puesto que debería ser uno de los principales escenarios en donde se sociabilice el uso del chedungun, ya que por más que se realicen actividades en la escuela, estos se deben consolidar en el hogar, sobre todo el uso de la lengua.

En segundo lugar, es lo relacionado al uso del castellano como lengua cotidiana. No debemos olvidar que, la lengua mapuche, tiene como base la relación de la naturaleza y el hombre, por lo cual muchas de las dinámicas en que se ven envueltos en su diario vivir los niños, responden a prácticas propias de la modernidad que son de origen occidental.

4.4 Categoría 4: Educador tradicional

- **Pregunta A:** ¿Cree que la figura del educador tradicional es valorada por la comunidad?
- **Pregunta B:** ¿Con qué recursos y estrategias pedagógicas cuentan y les hace falta para el educador tradicional y el profesor mentor?

Entrevistados	Síntesis
Augusto Ojeda	<p>Respuesta A: Yo creo que sí y por la comunidad en general. La gran mayoría de nuestros apoderados son bastante francos y dicen cuando un educador o alguien relacionado con la comunidad educativa no le gusta, pero en este caso ellos han aceptado con agrado que la educadora tradicional lidere la ceremonia del año nuevo mapuche, hecho que realza y valora su figura dentro de la comunidad.</p>

	<p>Respuesta B: Con lo primero que cuenta el educador tradicional es con un profesor mentor. Su principal ayuda es el enfoque u orientación de la clase; inicio, desarrollo etc. En cuanto a los recursos materiales, el educador tradicional cuenta con computadores, bibliotecas, entre otros.</p>
<p>José Iturrieta</p>	<p>Respuesta A: Me ha tocado trabajar con otras educadoras tradicionales. Son personas muy responsables y humildes. Quizás este último aspecto es una debilidad porque muchas veces no se valoran y son demasiado sumisas. En cuanto al proceso de cómo hacer una clase y enseñar el profesor tiene un poco más de incidencia, puesto que es necesario calificar las capacidades porque muchas de ellas, lamentablemente, no se hacen respetar por los niños. No obstante existen unas muy capacitadas que hacen sus clases de manera fluida y solo, sin la necesidad de un profesor presente en la sala. Aquí la educadora logra cumplir su función de transmitir conocimiento y cultura.</p> <p>Respuesta B: Para empezar no es complicado si se tiene al educador tradicional como dupla. Pero al estar solo se me complica. Mi metodología es el trabajo en grupo. Si es sobre comunicación oral hablamos, conversamos y levantan la mano. Hay proceso visualmente pero todo es relativo al contenido. Con los más pequeños resulta mejor el trabajo visual, pero con los más grandes se trabaja la escritura. Además se busca que pasen a la pizarra y expongan sus ideas. Eso es en general la didáctica que utilizamos. Igualmente vamos a la sala de computación y hacen ppt. Las habilidades que quiero que los niños trabajen es el argumento</p>

	y que sepan pararse adelante.
Verónica Riquelme	<p>Respuesta A: Para empezar, es la comunidad la que la pide y cuando llega a la escuela nosotros las evaluamos, pero se inserta de buena forma, porque conocen a los familiares, los niños y a la comunidad en general.</p> <p>Respuesta B: Existen a disposición de los alumnos instrumentos musicales, se puede trabajar en la ruca, jugar al palin, etc.</p>
Sonia Aníñir	<p>Respuesta A: Desde mi punto de vista si, y sobre todo si es de la zona. Hay que recordar que la lengua mapudungun es hablada, por lo que es importante, en ese sentido.</p> <p>Respuesta B: No existe respuesta.</p>

La última categoría evaluada buscó entregar aproximaciones de cómo ve la comunidad el rol que juega el educador tradicional, así como también reconocer con qué recursos pedagógicos cuenta este para desarrollar las clases.

1. La figura del educador tradicional es evaluada positivamente por la comunidad, pues la elección pasa por recomendaciones de las comunidades mapuche local.
2. Los educadores tradicionales cuentan con un gran conocimiento ancestral, sin embargo no cuentan con capacidades pedagógicas didácticas que influyen negativamente en sus aulas de clases.
3. La posibilidad del entorno local mapuche facilita la utilización de recursos pedagógicos didácticos e innovadores que permiten socializar los conocimientos.

En conclusión, la imagen del educador tradicional por la comunidad de manera positiva, pues se entiende y valora que un representante mapuche (comunidad) tenga participación en la formación de sus hijos para mantener ciertos aspectos cosmológicos. Es decir, si bien se valora la lengua se entiende que el conocimiento cosmológico resulta igual de importante en la formación de los estudiantes, opinión que concuerda con estudios recientes. Entre ellos, de Hans Gundermann quien establece

Para la mayoría de los mapuches vivir y practicar la costumbre con la lengua no es una alternativa posible. Ahora, en claro contraste con lo anterior, respecto de la relación entre lengua vernácula y vida social mapuche “moderna” (en las experiencias de vida y trabajo contemporáneas, normalmente fuera de los espacios locales mapuches históricos) se tiene bastante más dudas acerca de la funcionalidad de la lengua. (Hundermann, 2014: 112).

Como consta en el programa uno de los roles que se exigen para los educadores tradicionales son establecer “Enseñanza para el aprendizaje de todos las y los estudiantes, es decir la capacidad, la capacidad para entregar los conocimientos lingüísticos y culturales en realidades diversas para alcanzar los objetivos de aprendizaje y proponer estrategias acorde a estas” (Educación Intercultural. (2017). Presentación. Recuperado de <http://www.peib.cl>). Se exige al educador tradicional elaborar estrategias para distintas realidades, sin embargo al no existir una formación pedagógica los educadores tradicionales dependen de un docente que recibió formación pedagógica, lo que limita sus iniciativas propias.

En cuando a los recursos pedagógicos, la posibilidad de contar con apoyo de la comunidad indígena presente en entorno del colegio facilita la utilización de una diversidad de elementos para diversificar las estrategias didácticas y pedagógicas con el fin de facilitar la adquisición de conocimientos.

En definitiva, si bien existe una valoración positiva del programa y la asignatura de lengua indígena los entrevistados concuerdan en que más allá de la recuperación de la lengua, cosa difícil por el poco tiempo, se requiere enfocar en el conocimiento cosmológico de la cultura mapuche por parte de los estudiantes. Para ello, los recursos didácticos pedagógicos son fundamentales y se deben

incluir nuevas y novedosas tecnologías propias de un mundo globalizado, estas tecnologías pueden ser un complemento importante a los elementos culturales presentes en el área de estudio.

Conclusiones Generales

El propósito planteado para esta investigación fue determinado con el objetivo de conocer las perspectivas de los docentes sobre: cómo la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha beneficiado la revitalización de la lengua y cultura mapuche en la comunidad educativa “Las Dunas G-806 Pangué”. Para lograr este objetivo, la presente investigación fue desarrollada desde una mirada metodológica interdisciplinaria que permite la convivencia de métodos. Basada en una investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico narrativo, un método de investigación determinado en “los estudios de caso”, cuyas técnicas fueron las entrevistas personales, la observación y el análisis.

El PEIB es una de las iniciativas que implementa el Estado de Chile como consecuencia de las continuas reivindicaciones que comienzan a instalarse desde los años noventa en adelante. Como consecuencia nace la ley indígena N° 19.253, además de los esfuerzos gubernamentales como CONADI. Este proceso de transformación educativa ha sido paulatino en cuanto al diálogo y que a partir de una reflexión metodológica tiene una mayor amplificación con el nacimiento de la asignatura de lengua indígena. La iniciativa del PEIB se fundamenta a partir de una realidad o de varias premisas. Una de ellas ligada al bajo rendimiento de los niños indígenas que se sometieron al sistema educacional chileno. Según Lagos (2015) la baja de rendimiento se debe a la descontextualización del currículo en relación a la cultura local u originaria. Esta visión crítica es avalada y reafirmada por las entrevistas realizadas, ya que según el profesor mentor José Iturrieta los planes y programas son bastante generales y tienden a homogeneizar la cultura, desconociendo las diferencias culturales e identitarias presentes en un mismo territorio.

Por otra parte, la inclusión de la práctica de lengua indígena se ve condicionada por la inexistencia de un trabajo multidisciplinario con las demás asignaturas impartidas dentro de la escuela, lo que impide que el objetivo final del proyecto, revitalizar la lengua indígena y cultura, se cumpla a cabalidad. No obstante, el programa posee un objetivo bastante ambicioso para el tiempo y la realidad con la que cuenta el sistema educativo chileno. Al momento de profundizar sobre las visiones de los tutores y profesionales que desarrollan la asignatura de lengua indígena, resulta enriquecedor poder describir las distintas posturas de los actores que implementan el PEIB.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha desarrollado diversas estrategias para la promoción y conocimiento de la lengua y cultura *mapuche*. Esto se ha realizado a través de programas de educación cuyo objetivo es formar ciudadanos interculturales. Sin embargo, existe poca evidencia intelectual sobre la real eficiencia con la que este programa actúa; más aun entendiendo que en las universidades chilenas son pocas las carreras de formación docente enfocadas en la interculturalidad bilingüe. Es posible identificar que los fundamentos que se plantean en el PEIB son la promoción del pueblo mapuche y la revitalización de la lengua. Sin embargo, a través del análisis de estudio de caso se logra dilucidar que se excluyen ciertos aspectos esenciales de las culturas originarias y no son totalmente profundizados, ya que se visualiza la lengua como parte fundamental de los planes y programas del MINEDUC, pero sin concebir la plenitud del concepto.

En base a los resultados, los propósitos que se consiguen interpretar, respecto de los conceptos de lengua y cultura mapuche. Responden a las ideas del desarrollo de conceptos y transmutación del mismo, como bilingüismo e interculturalidad. Finalmente, el objetivo principal que aglutina el PEIB, al momento de profundizar en los ejes de lengua y cultura, es generar una integración del pueblo mapuche al proyecto educativo de la nación y una adquisición de competencias interculturales.

El proyecto educativo de nación, a través de los conceptos de lengua y cultura, busca que los docentes en su rol de actores protagonistas del proceso de cambio estructural y actitudinal atingente a la cultura. Desarrollen lineamientos como identidad personal y social, habilidades comunicativas y valorización de las diversas culturas, por medio de los procesos de aprendizaje – enseñanza.

En relación de los inconvenientes que enfrenta la implementación de la asignatura de lengua indígena en la realidad educativa de la escuela Las Dunas G – 806, se identificó múltiples problemáticas, a través del criterio de los educadores y tutores que implementan el programa, en la realidad educativa. Además de concebir una serie de ideas sobre el mismo tema.

- En primer lugar, se aprecia un bajo conocimiento de los niños sobre su cultura y lengua. El docente al enfrentarse a esta realidad, se le dificulta poder cumplir con los objetivos propuestos para la asignatura de lengua indígena. Al momento de analizar el PEIB se puede notar que se enfoca en gran medida a la revitalización de la lengua indígena; sin embargo, el desafío de lograr formar alumnos bilingües resulta bastante ambicioso, considerando la realidad socio – cultural (según los entrevistados no se practica la lengua mapuche) de las comunidades lafkenches y el poco tiempo de aplicación de la asignatura. Entendiendo la problemática del lenguaje, se entiende que se encuentra sometida a las prácticas globalizadoras y el uso del español como lengua habitual, lo cual enfrenta al educador a un problema en la práctica. Dicho de esa forma, uno de los principales retos es, la problemática lingüística, puesto que los niños son monolingües al castellano y no al mapudungun.
- La oralidad como expresión, posee un valor fundamental, para la cultura mapuche, puesto que se transforma en una herramienta que permite traspasar conocimientos y saberes. Bajo esta perspectiva, el PEIB asume

los conceptos de lengua, desde una interpretación asimilacionista, puesto que se enfoca en aspectos escritos, que a fin de cuentas, busca establecer valores y parámetros que privilegian a un sistema cultural dominante. En donde las culturas y saberes de los pueblos indígenas han sido excluidos y en cambio se sobrepone la cultura dominante.

- En el caso de la provincia de Arauco, la lengua originaria se denomina *chedungün* asimilada a los *lafkenche*. La realidad estudiada, refleja una decadencia o pérdida en la vitalidad de su dialecto en su condición de segunda lengua. En otras palabras, la lengua *mapuche lafkenche* se encuentra en riesgo, producto del monolingüismo exponencial del castellano, la pérdida de los niveles de competencias y por la interrupción de la transmisión intergeneracional de las comunidades *mapuche*, Gundermann (2014).

Desde la conquista española, la zona de contacto del pueblo Lafkenche entendido como Baja Frontera, ha sostenido un intercambio cultural con el mundo occidental, que ha repercutido en la vitalidad de su lengua, particularmente porque el castellano se visualizó como una lengua de prestigio para las nuevas prácticas fronterizas. De la misma forma, estas dinámicas propias de la baja frontera, pueden explicar la constante pérdida de identidad cultural y lingüística. Esto se evidencia por parte de los entrevistados, los cuales infieren que el nivel de competencia lingüística de los niños al ingresar a la asignatura de lengua indígena es, mínima o inexistente en algunos casos. Según Henríquez (2016) el problema del mantenimiento de la lengua es

Por parte de la población mapuche es una de las consecuencias directas del contacto histórico y asimétrico entre estas dos sociedades. El castellano, la lengua de prestigio, ha penetrado de manera significativa en las vidas internas de las comunidades, provocando la restricción funcional del vernáculo. Tal situación de desplazamiento se observa principalmente en el segmento generacional de los jóvenes y niños mapuche (p, 296).

- Desde una perspectiva más crítica, pero referente al componente cultural, la interculturalidad, aplicada por el Estado chileno, se puede considerar como una utopía, puesto que en ningún momento se proyecta un proceso de reivindicación cultural, por medio de la educación. Como fundamento, es de notar que el aspecto cultural se ha enfocado en políticas asimilacionistas, basadas en una serie de valores y principios occidentales. En este sentido, se menciona que este realiza una educación compensatoria para indígenas.

- En segundo lugar, otro de los inconvenientes que se logra dilucidar tiene relación al fortalecimiento de los aprendizajes en el hogar. En base a los resultados, es posible interpretar que los padres se encuentran al margen con el contexto educativo, más bien como observadores. Igualmente, los educadores hacen una crítica al rol de los padres, con la asignatura, puesto que es necesario el reforzamiento de los conocimientos adquiridos, en el hogar. Esto permitiría un aprendizaje significativo, considerando que la transmisión de saberes y legado cultural del pueblo Mapuche, históricamente fue a través de la oralidad. En este sentido, el desarrollo de una comunidad educativa que busque fortalecer los lazos y planificación en equipo es determinante para la revitalización de la lengua y la cultura.

- A modo de síntesis, se evidencia que PEIB plantea una perspectiva de interculturalidad que establece una identidad homogeneizadora, ya que olvida las diversidades lingüísticas y cosmológicas que existen en la sociedad mapuche. Se olvida el constante tránsito de las identidades sociales, étnicas y culturales, también su vínculo entre la lengua e interacción con la naturaleza, como base del traspaso de sabidurías y aprendizajes.

Por otra parte, en relación a las evidencias recopiladas en las entrevistas, los recursos y estrategias que entrega el PEIB a las escuelas que forman parte del

programa resultan claramente insuficientes. Si bien es cierto, la estrategia principal aplicada en la asignatura de lengua indígena es la participación grupal de los niños, se podría avanzar en mejorar en aspectos pertinentes a la oralidad como también a la presentación y actitud de los niños frente a sus pares. Además, esta comunidad educativa, cuenta con una variedad de recursos materiales como; una ruka, instrumentos musicales, típicos de la cultura mapuche (kultrun, txutxuka etc) e instrumentos de uso cotidiano como el telar. Estos recursos son de un gran valor pero, se debería contar con, según el profesor mentor José Iturrieta, una sala de lengua indígena bien implementada, que este dentro de las dependencias del establecimiento cuando las condiciones climáticas no permitan salir y que permita que los estudiantes consigan un aprendizaje significativo al final del ciclo.

Todos estos instrumentos y estrategias ayudan a los niños a adquirir y luego a consolidar los aprendizajes que el PEIB busca en la medida de lo posible, permitiendo que la cultura mapuche no quede en el olvido sempiterno.

Finalmente, surgen una serie lineamientos para mejorar los programas de la asignatura de lengua indígena, a través de las ideas que se rescatan de la comunidad educativa entrevistada. En este sentido, los hallazgos que surgen en torno a la investigación, son enriquecedores y valiosos, puesto que ayudan a comprender la real dimensión del Programa de Educación intercultural Bilingüe (PEIB), en la realidad educativa de la Escuela rural Las Dunas G-806. Se logra evidenciar la importancia del análisis crítico y reflexivo por parte de los educadores y tutores del programa, ya que ellos verifican el desarrollo de la asignatura de lengua indígena. Una de las principales ideas, plantea generar una serie de ajustes y creación de nuevos objetivos de aprendizajes, que permitan convenir de mejor forma a la realidad educativa de la comunidad. En este sentido, tiene como eje fundamental el rescate cultural y un desarrollo con las dinámicas de identidad, utilizando el lenguaje como ente articulador de los saberes, que no sólo tenga como fin hablar el idioma y escribirlo. En conclusión, se logró identificar a través de esta investigación, que los educadores perciben que el PEIB no ha contribuido

de forma idónea en la recuperación y promoción de la lengua mapuche y su dimensión cultural.

Bibliografía

- Acuña, M. (2012). Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de sector de Lengua Indígena. *Serie Educación e Interculturalidad*(1), 5-35.
- Álvarez, J. y. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología* . México : Paidós .
- Antileo, E. (2013). Política indígena, multiculturalismo y el enfoque Estatal indígena urbano. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*(1), 133-159.
- Araneda, A. V. (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía* . Concepción : Universidad Católica de la Santísima Concepción .
- Ballester, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Madrid : UNED, Ciencias Sociales y jurídicas .
- Bengoa, J. (2000). *Historia del Pueblo Mapuche siglo XIX y XX*. Santiago : LOM ediciones .
- Boccara, G. (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos Interculturales*(18), 11-30.
- Bordieu, P. y. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* . Barcelona : Distribuciones Fontamara .
- Cañihuan, N. y. (2011). *Muñkupe Úlkantun. Que el canto llegue a todas partes* . Santiago : Grafica LOM .
- Cañulef, E. (2000). incidencia de la base indígena en la formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. *Instituto de Estudios Indígenas* .

- Carrasco, I. (1990). Etnoliteratura Mapuche y literatura chilena: relaciones. *Actas de lengua y literatura mapuche*(4), 19-27.
- Carvajal, R. C. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad Cultural: desafíos de la implementación del sector de lengua indígena en Chile*.
- Cejudo, J. (2006). *Antropología Cultural* . Madrid : MC- Graw Hill.
- Chihuailaf, E. (2015). *Recado confidencial a los chilenos* . Santiago : LOM, ediciones .
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*(69), 153-178.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* . Madrid : Ediciones LOM .
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar* . Buenos Aires : Siglo XXI.
- Gasché, J. (2008). *Educando en la Diversidad cultural. investigaciones y experiencia educativas interculturales bilingües*. Quito : Abya Yala.
- González, P, et al. (2015). *Rol del educador tradicional en el proceso de enseñanza de la lengua y valoración de la cultura indígena en un establecimiento de la comuna del Alto Biobío con implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe* . Concepción : Universidad Católica de la Santísima Concepción .
- Gundermann, H. (2014). Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad Mapuche contemporánea. *Revista de Lingüística Teoría y Aplicada*(52), 105-132.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitaria de Zaragoza.

- Henríquez, M. (2016). Estado de la fonología segmental del mapudungun de escolares Lafkenche de la comuna de Tirúa: Rasgos Prominentes. *Literatura y Lingüística*(34), 295-318.
- Hernández, R. F. (2003). *Metodología de la investigación* . México: McGraw-HILL.
- Lagos, C. (2015). El programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿ perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*(52), 84-94.
- López, L. (2005). *De resquicios a Boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia* . La Paz : Andes Plural Editores .
- Martínez, M. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual Teórico práctico* . México : Trillas .
- ONG, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabras* . Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica .
- Pardo, M , Velenzuela, J. (2011). *PEIB- Origenes. Estudios sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe* . Santiago : Mineduc.
- Pinto, J. (2000). *De la inclusión a la exclusión. La formación del Estado la nación y el pueblo Mapuche* . Santiago: Colecciones Idea .
- Pozo, G. (2014). ¿ Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. reflexiones para el caso Mapuche. *Polis, Revista Latinoamericana*(38), 205-223.
- Quilaqueo, D. (2008). Categorización de los saber educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*(2), 151-168.
- Quilaqueo, D y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contexto indígena. *ALPHA*(37), 285-300.

- Quiñones, C. (2012). Diversidad cultural e interculturalidad en el marco de la educación formal en Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencia Sociales*, 8(1), 7-23.
- Rehnfeldt, M. (2009). La educación (EIB) en Paraguay. *Série Estudos. Periódico do Mestrado em edussao da UCDB(27)*, 47-64.
- Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural en Chile: ¿ Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana(25)*, 169-193.
- Rojas, M, León, M. (2015). *Modelando conductas, construyendo ciudadanías. Modernización, control social y hegemonías en la provincia de Concepción (1850-1930)*. Hualpen: Ediciones Universidad del Biobío .
- Rojas, M. (2011). La ciudad como agente moralizador: la policia y la ciudad de Concepción (Chile) 1850-1880. *Historia(44)*, 443- 465.
- Sanchez, J. (1981). *El espacio bilingüe* . Navarra : EUSKO, IKASKUNTZA.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. fundamentos y tradiciones* . Madrid : Mc-Graw-Gill .
- Sanhueza, A. (2016). *Despojo territorial en la comunidad mapunche Trafún Chico: didáctica de la memoria social en torno al tema "ocupación de la Araucanía"*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Simons, H. (2009). *Estudio de caso: Teoría y práctica* . Madrid : Ediciones Morata .
- Tirzo, J y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Quicuilco(48)*, 11-34.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales(5)*, 83-96.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategia de investigación cualitativa. *Gedisa Editorial*, 1-22.

- Viaña, J. T. (2010). *Construyendo Interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración .
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación Intercultural* . *Andres Bello, La Paz*, 1-28.



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

(Profesores Informantes)

NOMBRE DEL EVALUADOR	Alonso Gormaz Bravo
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Una aproximación a la reflexión crítica de los educadores de la escuela G-806 "Las Dunas" de Pangué sobre el Programa de Educación Intercultural Bilingüe
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Gonzalo Neculqueo Pinto – Francisco Cuvili Constant- Diego Reyes Arenas – Joel Zarabia Alveal
CARRERA	
PROFESOR GUÍA	Matthias Gloel

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.	7
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,3
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5,5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7
Promedio	6,6

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7
Promedio	7

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	5,8
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.	5,8
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5,5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7,0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,5
Promedio	6,3

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

INDICADORES	Nota
-------------	------

2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5,5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	5,5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,5
Promedio	60

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	70
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,6
3. Correcto uso de ortografía.	6,3
4. Coherencia en la redacción.	6,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	70
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	70
Promedio	67

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

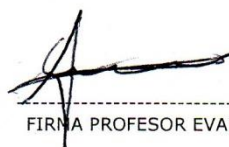
Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,6	16,5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7,0	14
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,3	12,6
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,0	12
E. De los aspectos formales	10%	6,7	6,7
Nota promedio final			6,2

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.

En general es un buen trabajo, con una muy interesante revisión bibliográfica, actualizada y bien documentada. Los aspectos metodológicos son interesantes y, de cierta forma, apropiados al tema a investigar. Sin embargo, se podría haber logrado un relato mucho más profundo con los datos recolectados. Especialmente con el nivel de revisión bibliográfica, el cuál daba para más categorías de análisis y mayor profundidad. Fuera de dichas observaciones, es un trabajo bien logrado, ordenado, coherente y suficientemente bien redactado. Cuidar algunas consonantes faltantes y escribir en tercera persona.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 21/08/17



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Prof. Marisol Henríquez Barahona
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Una aproximación a la reflexión crítica de los educadores de la escuela G-806 "Las Dunas" de Pangué sobre el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Gonzalo Neculqueo, Francisco Cuvili Constant, Diego Reyes Arenas y Joel Zarabia Alveal.
CARRERA	Programa de Formación Pedagógica para Licenciados en Historia.
PROFESOR GUÍA	Mathias Gloel

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.	5.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	5.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5.5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	5.5
Promedio	5.83

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	5.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	5.5
Promedio	5.66

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	5.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	4.5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	5.5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	5.0
Promedio	5.5

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 .	5.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	5.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	3.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5.5
Promedio	5.08

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	5.8
3. Correcto uso de ortografía.	5.0
4. Coherencia en la redacción.	5.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.0
Promedio	5.63

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.83	1.45
B. Del Marco Teórico referencial	20%	5.66	1.13
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	5.5	1.1
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.08	1.27
E. De los aspectos formales	10%	5.63	.56
Nota promedio final			5.51

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 problema y temática de investigación planteado por los autores es relevante, no solo porque centra su atención en un tema de importancia en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe, sino porque además aborda esta problemática a partir de las reflexiones de uno de los actores preponderantes en la implementación de dicho Programa.

En relación al marco teórico, este es acotado y coherente con el problema de investigación, pero definitivamente insuficiente, no aborda tópicos de relevancia para el estudio, como lo son la educación intercultural bilingüe, sus objetivos, avances, fortalezas y debilidades en Chile, tanto desde una mirada oficial (MINEDUC) como desde la descrita en la literatura especializada. Tampoco se observa la inclusión de los ejes y componentes del subsector de Lengua Indígena, foco del programa y cuya implementación se evalúa en esta investigación. Esta ausencia impacta negativamente en el análisis e interpretación de los datos pues no existe esta articulación.


Con respecto al enfoque metodológico seleccionado, aunque en general está bien abordado, se observan algunas inconsistencias y falencias. No se especifica sobre los informantes o colaboradores y se plantea que uno de las técnicas de recogida de datos es la observación participante, no obstante, ni en la categorización ni en los resultados se incluye la información recogida a través de este procedimiento. Se sugiere examinar y subsanar estas deficiencias.

En cuanto a los resultados, si bien los investigadores analizan las categorías que emergieron de las entrevistas, se observa una falta de profundización en el análisis e interpretación de los datos. Habría sido interesante desarrollar una mayor discusión de los resultados en relación con los hallazgos de otros autores sobre el tema, pero este diálogo no se evidencia.

En el documento están ausentes las proyecciones y limitaciones de la investigación.

Por último, en el plano formal, destacamos que el texto está bien organizado, sin embargo, presenta fallas de diversa índole en la escritura que se deben corregir. Algunas observaciones de este tipo están consignadas en el manuscrito.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


 FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 21/03/2016