



**Tesis Doctoral**

**DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL EN ESCUELAS SITUADAS EN CONTEXTOS  
INTERÉTNICOS, EN EL CENTRO SUR DE CHILE**

**Desiderio Enrique Catriquir Colipan**



**Departamento de Ciencias de la Educación**

Badajoz, España 2015





**Tesis Doctoral**

**DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION  
INTERCULTURAL EN ESCUELAS SITUADAS EN CONTEXTOS  
INTERÉTNICOS, EN EL CENTRO SUR DE CHILE**

**Desiderio Enrique Catriquir Colipan**



**Departamento de Ciencias de la Educación**

**Conformidad de los Directores:**

Dr. Enrique Iglesia Verdegay (Director).

Dra. Teresa Durán Pérez (Co-Directora).

Badajoz, España 2015



## ÍNDICE DE CONTENIDO

ABREVIATURAS .....	14
DEDICATORIA .....	17
RESUMEN .....	18
INTRODUCCION .....	21
CAPITULO I .....	30
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	30
1.1 Planteamiento del problema de investigación .....	31
1.1.1 Definición empírica del problema.....	31
1.1.2 Delimitación del problema de investigación.....	34
1.1.3 Justificación de la investigación .....	38
1.2 Objetivos .....	40
CAPITULO II .....	42
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	42
2.1 Relaciones interétnicas y educación en La Araucanía: el caso mapunche ..	44
2.1.1 Antecedentes acerca de la sociedad mapunche .....	45
2.1.2 Intradiversidad territorial, organizativa y lingüística en la sociedad mapunche en contextos de relaciones interétnicas .....	48
2.1.3 Relaciones interétnicas: una visión desde la legislación indigenista en Chile. 51	51
2.1.4 Naturaleza de las políticas legislativas liberales y relaciones interétnicas entre chilenos y mapunche. ....	56
2.1.5 Antecedentes de relaciones sociales mapunche-chileno .....	57

2.1.6	Antecedentes de contacto interétnico: mapunche y misionero en la Araucanía en el siglo XIX. ....	61
2.1.7	Políticas públicas de interacción entre Estado nacional chileno y pueblo mapunche .....	63
2.2	Educación y contacto interétnico en Latinoamérica y La Araucanía en el período hispano colonial. ....	65
2.2.1	Políticas de contacto interétnico y educación .....	65
2.2.2	Marco político institucional de la educación en Chile .....	68
2.2.3	Reflexiones académicas en torno a modelos educacionales y pueblos originarios .....	78
2.2.4	Proceso de asimilación. La conquista del pensamiento desde la perspectiva mapunche.....	81
2.3	Antecedentes acerca de la educación intercultural bilingüe en América Latina y Chile .....	84
2.3.1	Educación Intercultural Bilingüe: Orígenes y conceptualizaciones.....	85
2.3.2	Los pueblos originarios y prácticas interculturales .....	108
2.3.3	Políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe .....	112
2.3.4	Proyectos y programas institucionales oficiales y enseñanza de lenguas indígenas en América Latina y Chile.....	132
2.3.5	Escuelas y Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y Chile	139
2.3.6	Lógica formativa de los docentes y su impacto en el desempeño de las prácticas pedagógicas .....	152
2.3.7	Perfil académico y socio-étnico de los profesores de escuelas focalizadas en Chile .....	159

2.3.8	Desempeño docente en contextos interculturales y factores condicionantes .....	160
2.3.9	Profesores y aprendizajes de los niños en contextos de aulas interculturales.....	165
2.3.10	Lenguas indígenas en la Educación Intercultural Bilingüe.....	168
2.4	Formación y desempeño del profesorado docente contextos interétnicos e interculturales en latinoamérica y Chile.....	177
2.4.1	Instituciones formadoras de docentes en América latina.....	178
2.4.2	Capacitación y/o profesionalización docente: Una tarea conjunta entre instituciones capacitadoras y Ministerios de Educación.....	202
2.4.3	Perfiles docentes en EIB en los procesos formativos de profesores ..	204
2.4.4	Formación docente en Chile y la Educación Intercultural Bilingüe ..	213
2.4.5	Formador de formadores. Un diálogo entre lo global y lo particular, entre teoría y praxis.....	237
CAPITULO III.....		252
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION .....		252
3.1	Paradigma de investigación: Perspectiva crítica-reflexiva en educación..	253
3.1.1	Diseño de la investigación .....	256
3.1.2	Contexto de la investigación .....	259
3.1.3	Dimensión ética de la investigación.....	266
3.1.4	Consentimiento Informado.....	266
3.1.5	Universo teórico y participante de la investigación .....	268
3.1.6	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	272

3.1.7	Técnicas de validación de instrumentos.....	280
3.1.8	Técnicas de análisis de los datos.....	280
3.1.9	Técnicas de validación de los datos .....	289
CAPITULO IV.....		294
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		294
4.1	Codificación abierta de los datos en torno al desempeño docente de los profesores de educación intercultural bilingüe .....	296
4.1.1	Práctica pedagógica implementada por el profesorado EIB .....	296
4.1.2	Autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional. ....	321
4.1.3	Percepciones de profesores No EIB acerca del desempeño profesional de los profesores EIB .....	358
4.1.4	Percepción de los miembros de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural.....	367
4.1.5	Percepción e interpretación del desempeño profesional del profesor EIB, según miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados .....	378
4.1.6	Dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB en la UCT. ..	389
4.2	Relación entre distintos ámbitos del desempeño del profesor de EIB .....	405
4.2.1	Codificación Axial de Categorías acerca de la práctica pedagógica implementada por el profesorado EIB .....	405
4.2.2	Codificación Axial de Categorías acerca de la autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional. ....	408
4.2.3	Codificación Axial de Categorías relacionadas con percepciones de profesores No EIB acerca del desempeño profesional del profesorado EIB ....	411



4.2.4	Codificación axial de Categorías acerca de percepción de los miembros de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural.....	415
CAPITULO V .....		418
DISCUSION DE RESULTADOS .....		418
5.1	Desempeño del profesorado EIB en sus prácticas socio-pedagógicas implementadas.....	420
5.1.1	Dominio de contenidos y estrategias de enseñanza presentes en el desempeño del profesor EIB.....	420
5.2	Autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional.....	423
5.2.1	Vínculo con la comunidad tradicional mapunche.....	423
5.2.2	Logros del desempeño del profesor EIB.....	424
5.2.3	Elementos curriculares en el desempeño del profesor de EIB en contextos interétnicos e interculturales .....	428
5.2.3.1	Proyecciones curriculares del desempeño del profesorado EIB .....	428
5.2.3.2	Política curricular y rol docente en EIB.....	429
5.3	Percepción de los profesores No EIB respecto del desempeño del profesor EIB y espacios de participación .....	432
5.3.1	Involucramiento de los padres .....	432
5.3.2	Fomento del diálogo de saberes occidentales y mapunche desde el desempeño del profesor EIB.....	432
5.3.3	Fortalecimiento de la identidad étnico cultural de los niños.....	433
5.3.4	Limitaciones del desempeño docente de los profesores EIB .....	434
5.3.5	La oposición de los padres al desempeño del profesor EIB.....	435

5.3.6	Espacios de participación de la comunidad educativa en contextos interétnicos e interculturales en el marco del desempeño del profesorado EIB	436
5.4	Percepción crítica de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño del profesorado EIB en contextos interétnicos e interculturales	440
5.4.1	Fortalezas de la participación de la comunidad tradicional mapunche en el desempeño del profesorado de EIB.	440
5.4.2	Visión crítica a la participación de la comunidad mapunche tradicional en el desempeño del profesor EIB	441
5.4.3	La participación del profesor/a EIB en la comunidad tradicional mapunche	443
5.5	Dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB en la UCT.	445
5.5.1	Orientaciones pedagógicas presentes en la formación de profesores en Educación Intercultural Bilingüe	445
5.5.2	Tensiones en la formación inicial y en la práctica docente del profesor de EIB	455
5.5.3	Necesidades de la formación docente para el desempeño en contextos interétnicos	459
	CAPITULO VI	462
	CONCLUSIONES	462
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	476
	ANEXOS	523

**INDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Algunas Instituciones de Educación que acogen Programas de formación docente en EIB en América Latina .....	182
Tabla 2. Universidades interculturales e indígenas con programas de formación docente .....	194
Tabla. 3 Perfil formativo de docentes EIB, según dimensiones y planes curriculares, 2010.....	224
Tabla 4. Participantes de la investigación .....	271
Tabla 5. Técnicas de recolección de datos según objetivos y participantes.....	278
Tabla 6. Codificación axial correspondiente a categorías de los registros de clases	406
Tabla 7. Códigos que representan relaciones entre categorías correspondientes a las entrevistas a profesores interculturales .....	408
Tabla 8. Códigos que representan relaciones entre categorías correspondientes al Grupo Focal de Profesores No EIB.....	411
Tabla 9. Codificación axial categorías referidas a percepción de la comunidad tradicional mapunche sobre el desempeño del profesorado EIB .....	415
Tabla 10. Propuesta de dimensiones y criterios para evaluar el desempeño docente del profesorado EIB en el Centro Sur de Chile.....	472

## INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Tránsito intercultural hacia un diálogo en el contexto educacional intercultural .....	100
Ilustración 2. Perspectivas complementarias desde casos instrumentales .....	259
Ilustración 3. Componentes del contexto socio-cultural de la investigación .....	265
Ilustración 4. Red conceptual Categoría Prácticas Pedagógicas descontextualizadas .....	311
Ilustración 5. Red conceptual Categoría Estrategias ambiguas de enseñanza en EIB .....	314
Ilustración 6. Red conceptual Categoría: Percepción de fortalezas y facilitadores de contexto en el desempeño del profesorado de EIB. ....	322
Ilustración 7. Red Conceptual, Categoría: Percepción de debilidades en el desempeño del profesorado del EIB .....	333
Ilustración 8. Red Conceptual Categoría Logros del Desempeño del profesorado de EIB .....	351
Ilustración 9. Red Conceptual Categoría Proyecciones Desempeño del profesorado de EIB.....	354
Ilustración 10. Red Conceptual Categoría Fortalezas socio-pedagógicas interculturales del profesorado EIB, según profesores no EIB.....	358
Ilustración 11. Red conceptual Categoría Limitaciones para el desempeño socio-pedagógico del profesorado EIB según profesores no EIB .....	361
Ilustración 12. Red conceptual Categoría Fortalezas socio-pedagógicas interculturales del profesorado de EIB.....	367
Ilustración 13. Red conceptual Categoría Limitaciones del desempeño del profesorado EIB .....	372

Ilustración 14. Red Conceptual Categoría Fortalezas socio-pedagógicas interculturales.....	378
Ilustración 15. Red Conceptual categoría Limitaciones del desempeño socio-pedagógico del profesorado EIB.....	387
Ilustración 16. Red conceptual categoría Propósitos de la formación del profesorado en EIB.....	389
Ilustración 17. Red conceptual categoría Teorías pedagógicas de la formación .....	393
Ilustración 18. Red conceptual categoría Principios pedagógicos en la práctica del formador/a de formadores.....	397
Ilustración 19. Red conceptual categoría Dificultades en la formación del profesorado en EIB .....	401

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Protocolo de investigación .....	524
Anexo 2. Protocolo de Investigación .....	526
Anexo 3. Protocolo de Investigación .....	529
Anexo 4. Protocolo de Investigación .....	531
Anexo 5. Guión de observación etnográfica .....	532
Anexo 6. Guión de entrevista en profundidad .....	536
Anexo 7. Guión de temáticas-preguntas para miembros de la directiva de centro de padres y apoderados .....	540
Anexo 8. Guión de temáticas-preguntas para miembros de la comunidad local mapunche .....	543
Anexo 9. Guión de temáticas-preguntas para los profesores no EIB.....	546
Anexo 10. Guión preguntas indagatorias para formador de formadores EIB UCT	548
Anexo 11. Organización de las preguntas de indagación empírica según ámbitos del estudio orientado al logro de objetivos .....	550
Anexo 12. Organización de las preguntas de indagación empírica a los formadores de formadores UCT, según ámbitos del estudio orientado al logro de los objetivos .....	552
Anexo 13. Símbolos e información cultural en el aula del profesor EIB .....	553
Anexo 14. Elementos materiales, tecnológicos y modalidad de trabajo en el aula de algunos profesores EIB .....	554
Anexo 15. Glosario de términos del Mapunzugun .....	555

## ABREVIATURAS

**AIDSESP:** Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana.

**Aos:** Alumnos.

**BID:** Banco Interamericano de Desarrollo.

**C.O.:** Comentarios del Observador.

**CASEN:** (2002) Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.

**CIFMA:** Centro de Investigación y Formación la Modalidad Aborigen.

**CONADI:** Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

**EI:** Educación Intercultural.

**EIB:** Educación Intercultural Bilingüe.

**EPEIB:** Entrevista profesor Educación Intercultural Bilingüe.

**GFDCP:** Grupo focal directiva Centro de Padres.

**GFFF:** Grupo Focal Formador de Formadores.

**GFMC:** Grupo focal miembros de comunidad tradicional mapunche.

**GFPNEIB:** Grupo Focal Profesores sin formación en Educación Intercultural Bilingüe.

**ILV:** Instituto Lingüístico de Verano

**INE:** Instituto Nacional de Estadística.

**INI:** Instituto Nacional Indigenista Mexicano.

**JUNAEB:** Juanta Nacional de Auxilio Escolar y Becas

**MIDEPLAN:** Ministerio de Planificación Nacional.

**MINAGRI:** Ministerio de Agricultura.

**MINEDUC:** Ministerio de Educación.

**MININTER:** Ministerio del Interior.

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

**OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos.

**OIT:** Organización Internacional del Trabajo.

**ONG:** Organizaciones No Gubernamentales.

**ONU:** Organización de Naciones Unidas

**PEI:** Proyecto Educativo Intercultural

**PPP:** Planes y Programas Propios.

**R.O.C.:** Registro de Observación de Clases.

**SIMCE:** Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

**UCT:** Universidad Católica de Temuco.



## AGRADECIMIENTOS

Finalizada esta etapa de trabajo y desafío, doy gracias a **Günechen**, fuerza creadora y orientadora del ser humano, por permitirme abrir rutas en el entendimiento y participación de dos culturas y sociedades en compleja situación de contacto interétnico e intercultural.

Agradezco también a mi profesor Américo Reyes, Hernán Recart, Teresa Durán. A mis amigos Soledad Morales y Gabriel Llanquinao por su apoyo y compañía constante.

A mi profesor Director de Tesis Dr. Enrique Iglesias Verdegay por su gran profesionalismo y apoyo y a mi profesora co-directora de tesis doctoral Teresa Durán, Q.E.P.D., por su colaboración y contribución a mi formación, más allá del campo profesional.

A los profesores de Educación Intercultural y miembros de comunidades mapunche y profesores no interculturales que me brindaron espacio para realizar este estudio, gracias a todos ellos.

A Daniel San Martín colega de investigación quien contribuyó en aspectos informáticos para el análisis de los datos y su apoyo profesional.

## DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi madre, **Kintuwirin** o María Colipan Pünolaf, por proporcionarme, en mi socialización y formación cultural, herramientas para enfrentar el contacto con miembros de la sociedad nacional chilena y a mi hermano Ramón en mis inicios laborales como profesor. Asimismo dedico mi trabajo a las personas notables que encontré en mi caminar en la sociedad mapunche: Úrsula Waykipan, Lorenza Llogkoñamku; Isabel Manquelipe.

## RESUMEN

En el contexto de los cambios curriculares en la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), así como la preocupación contemporánea del sistema educativo nacional y global por el desempeño de los docentes en contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística, la presente investigación busca generar conocimiento acerca del desempeño profesional del profesorado de EIB en escuelas situadas en contexto interétnico e intercultural en el centro sur de Chile.

El estudio tiene como objetivo central, analizar el desempeño docente del profesorado de Educación Intercultural Bilingüe para aportar al conocimiento de la formación inicial y criterios de evaluación de sus prácticas pedagógicas en escuelas situadas en contextos interétnicos e interculturales mapunche en el centro sur de Chile.

El paradigma de investigación utilizado es el socio-crítico, pues permite problematizar el conocimiento desde una mirada histórico-situacional y como una construcción colectiva y dialéctica, utilizando técnicas cualitativas para la recolección de información. El diseño metodológico de la investigación se organiza en base a la producción de información de tipo descriptivo, transversal, desde un estudio de casos. La Etnografía y la Teoría Fundamentada se utilizaron como enfoques metodológicos para la recogida y el análisis de la información. Los participantes de la investigación fueron: Profesores de Educación Intercultural Bilingüe, Profesores sin formación en Educación Intercultural Bilingüe, Miembros de la comunidad mapunche tradicional, Miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados, y Formadores de profesores en EIB Universidad Católica de Temuco. Las técnicas de investigación utilizadas para responder a los objetivos fueron: la observación, la entrevista focalizada o semiestructurada y el grupo focal.

Los resultados se organizaron en categorías conceptuales expresados en cinco grandes ámbitos de acuerdo con los objetivos de investigación, los que se sintetizan en lo siguiente:

I. Prácticas pedagógicas implementadas por el profesorado EIB, compuesto por tres categorías: 1) Contenidos culturales mapunche mayormente enseñados y

recursos de enseñanza utilizados, 2) Prácticas pedagógicas descontextualizadas, 3) Estrategias ambiguas de enseñanza.

II. Percepción de fortalezas y facilitadores de contexto en el desempeño del profesorado de EIB, compuesto por cuatro categorías. 1) Fortalezas y facilitadores de contexto en el desempeño; integrada por dos subcategorías: conocimiento y experiencia formativa y, facilitadores de contexto para el desempeño. 2) Percepción de debilidades en el desempeño del profesor/a EIB; compuesto por las subcategorías: Debilidades en sus conocimientos y experiencia de formación y, dificultades de contexto; 3) Logros del desempeño del Profesorado de EIB; 4). Proyecciones Desempeño del profesorado de EIB.

III. Percepción del profesorado No EIB respecto del desempeño del profesorado de EIB, integrado por dos categorías a saber: 1) Fortalezas socio-pedagógicas interculturales del profesorado EIB; 2) Limitaciones para el desempeño socio-pedagógico del profesorado EIB.

IV. Percepción de los miembros de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural, conformado por dos categorías. Ellas son: 1) Fortalezas socio-pedagógicas interculturales del profesorado de EIB, constituida por las subcategorías: fortalezas culturales y fortalezas curriculares; 2) Limitaciones del desempeño del profesorado EIB. Esta categoría se compone de dos subcategorías: Limitaciones de contexto y, limitaciones socio-pedagógicas del profesorado.

V. Percepción e interpretación del desempeño profesional del profesor EIB, según miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados, integrada por dos categorías: 1) Fortalezas socio-pedagógicas interculturales del profesorado de EIB, compuesta a su vez, por dos subcategorías: Fortalezas Culturales del desempeño del profesorado de EIB y, Fortalezas curriculares; 2) Limitaciones del desempeño socio-pedagógico del profesorado EIB.

VI. Dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB en la UCT, se compone de cuatro categorías. Ellas son: 1) Propósitos de la formación del profesorado en EIB; 2) Teorías pedagógicas de la formación; 3) Principios pedagógicos en la práctica del

formador/a de formadores; 4) Dificultades en la formación del profesorado en EIB en la UCT.

De la discusión de resultados se puede concluir que el profesorado EIB tiene un desempeño tensionado por la realidad sociocultural interétnica e intercultural que, por un lado, debe responder a las políticas educacionales y curriculares nacionales orientadas desde un enfoque intercultural funcional y, por otro, acercarse a las necesidades y exigencias socioeducacionales de las comunidades mapunche tradicionales y de la visión modernizante de sectores de la sociedad mapunche más jóvenes.

En su desempeño socio-pedagógico, la evaluación que se realiza del docente EIB se vincula directamente al posicionamiento étnico-cultural de los sectores sociales a que pertenecen los participantes; así, para los Docentes No EIB, Miembros de la Directiva del Centro de Padres y Apoderados, el docente EIB posee fortalezas profesionales y culturales que favorecen el aprendizaje de los estudiantes en el marco del currículum nacional; por el contrario, para los miembros de la comunidad tradicional mapunche predominan debilidades en la generación de aprendizajes en el marco intracultural, aunque reconocen aportes para el fortalecimiento de la identidad mapunche de los estudiantes.

## INTRODUCCION

La formación inicial docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina, tiene sus bases en las capacitaciones de profesores que se llevan a cabo desde que la temática de la Educación Intercultural entra en escena en la década de los setenta, particularmente en el campo de la educación primaria en contextos indígenas. La base social de la Educación Intercultural Bilingüe está en el movimiento indígena con el apoyo de sectores pro-indigenistas de las sociedades nacionales. En este recorrido, no ha estado ausente el componente científico social de quienes han contribuido a dar soporte tanto teórico como empírico a la Educación Intercultural Bilingüe, especialmente en los inicios del presente siglo (lingüistas, antropólogos, entre otros).

La formación de profesores con orientación intercultural en la región latinoamericana se inicia hacia fines de la década de los 80, adquiriendo cada vez más relevancia y mayor formalización, aunque inserto en el marco general del modelo tradicional de formación de profesores, sea en instituciones dedicadas a esta tarea o en universidades, principalmente en países andinos y centro americanos.

En el caso chileno, la formación de profesores para la Educación Intercultural se inspira también en el movimiento latinoamericano de EIB, así como encuentra espacios también en los cambios políticos de Chile, pos dictadura militar.

En Chile, dos universidades han implementado programas de formación inicial docente en EIB, desde los inicios de la década de los noventa: La Universidad Católica de Temuco, ubicada en el centro sur de Chile; como su nombre lo indica de orientación Católica y, la Universidad Arturo Prat, localizada en Iquique, norte de Chile, de carácter estatal. La primera, situada en territorio mapunche y, por lo tanto, la tarea formadora de docentes implicaba, originariamente, a jóvenes de ascendencia mapunche; más tarde (2000) incorpora a población no mapunche. La segunda, dirige la formación inicial docente a población indígena del norte de Chile, entre ellos Aimaras, Likanantay, entre otros.

Respecto del origen de los proyectos de formación inicial docentes en EIB, así como su implementación, señalamos, que ambas universidades acogen estos programas desde propuestas de organismos no gubernamentales, sensibles a la

situación desventajosa de los pueblos originarios en el marco de los estados nacionales; preocupados por los procesos de deculturación de las nuevas generaciones, como también del futuro de éstas.

Sin embargo, como ya señalamos, estas dos universidades, corresponden a instituciones de Educación Superior de tipo tradicional que aceptan una población culturalmente diferenciada en sus procesos de formación, abriendo espacios a la creación de carreras exclusivas. Es decir, estas instituciones se expresan con grados de innovación, según los cambios de la propia sociedad nacional.

En este proceso de formación inicial docente en EIB, que se ha implementado en la institución universitaria en el centro Sur de Chile, Universidad Católica de Temuco, nos hemos implicado tempranamente: en el origen mismo de la formulación del proyecto en el organismo No Gubernamental, dependiente de la Iglesia Católica; ya en la universidad, en la formulación y gestión del desarrollo del programa formativo de formación Inicial docente en EIB; más tarde, producto de la dinámica administrativa de las instituciones, hemos asumido sólo el papel de docente en este programa.

La participación en esta ruta pionera en formación docente en EIB en esta institución, la hemos asumido en una doble condición. Por un lado, en cuanto profesor formado en una universidad tradicional chilena y, por lo tanto monocultural, que sin embargo nos motivó, en lo personal, a continuar niveles superiores de formación en la sociedad chilena occidental. Por otro lado, la condición de pertenecer a la sociedad mapunche, y particularmente haber sido formado en un contexto familiar en que, a la par de vivir y reflexionar desde el marco de la educación mapunche propia, se recibió de la familia, especialmente de la madre, una actitud crítica frente a lo que hoy denominamos relaciones interétnicas y/o interculturales.

Utilizamos el concepto **mapunche** en cuanto autodenominación ancestral del pueblo que hoy se conoce como “mapuche”, denominación asignada por la sociedad criolla y oficializada por el estado chileno. El concepto **mapun** es una categoría reflexivamente vinculante entre naturaleza y cultura. En el marco cultural mapunche, **mapun** no sólo es una palabra, sino que implica “al modo cosmovisional de la

relación persona-sociedad-naturaleza, y por otro lado, diferenciador de la diversidad étnico-cultural con el otro” (Augusta, 1916/1991; Durán, Catriquir y Berho, 2011). En síntesis, la participación en este programa de formación inicial docente en EIB, se hace desde un compromiso socio-étnico a la vez que identitario e intercultural.

En el curso de casi dos décadas de formación docente en EIB en la Universidad Católica de Temuco, el plan de formación ha tenido momentos de re-adequación a fin de responder de mejor modo a los requerimientos de la EIB y de la calidad de los aprendizajes de los niños en contextos interculturales. Sin embargo, estas adecuaciones se han dado en el marco de los vaivenes locales y nacionales, que orientan la formación docente. Es decir, a nivel local, los cambios curriculares estarán condicionados de alguna manera por el posicionamiento de los sujetos respecto de la EIB a nivel institucional. A nivel nacional, las políticas de formación docente que emanan del Ministerio de Educación condicionan también la formulación de los currículos de formación docente.

Las modificaciones al plan curricular han incorporado ámbitos no considerados en el primero. Se amplían aspectos de conocimiento cultural mapunche, pero en otros momentos se reducen; se incorpora la línea de práctica progresiva. En cuanto al cuerpo académico, éste se ha ampliado con la incorporación de egresados de la primera cohorte.

En estos procesos de cambio la carrera de formación de profesores de Enseñanza Básica en EIB, ha incorporado, en los últimos diez años, jóvenes no mapunche interesados en la EIB. Estos, en la actualidad se desempeñan en diversas escuelas insertas en comunidades mapunche en el Centro Sur de Chile.

En el contexto de estos cambios curriculares en la formación docente en EIB, así como de la preocupación contemporánea del sistema educativo nacional y global acerca del desempeño de los docentes, es donde esta investigación busca profundizar el conocimiento acerca del desempeño docente de los profesores egresados de EIB de la Universidad Católica de Temuco, para reportar insumos que permitan fortalecer los procesos de formación inicial docente que desarrolla la propia universidad u otras situadas en contexto interétnicos e interculturales.



El contexto de estudio lo constituyen escuelas situadas en espacios interétnicos e interculturales, sean estos rurales y/o urbanos en el centro Sur de Chile, en cuanto allí concurren niños/as mapunche y no mapunche, así como los miembros de sus respectivas familias.

Para abordar esta investigación se recurre a conceptos operacionales de desempeño, plan de formación, institución escolar, comunidad mapunche, comunidad escolar y, a los conceptos teóricos identidad étnica, identidad personal, contexto interétnico, educación intercultural, intercomunicabilidad.

Este estudio corresponde a una investigación empírica con acercamiento metodológico cualitativo complementado con el método etnográfico e interpretativo. Por esta misma razón, se solicita acceso y participación de los sujetos en el proyecto, incluyendo la entrega de resultados. Siguiendo la línea etnográfica comprometida con el mundo social que busca considerar la voz de los actores, esta tesis usa conceptos claves del **mapunzugun** (lengua mapunche) destacados en negrita, en sus diversos apartados, incorporando traducción personal entre paréntesis o en notas al pie cuando se requiere profundizar el concepto.

Para la escritura del **mapunzugun** hemos utilizado el grafemario **Wirilzugunwe** (instrumento para escribir las palabras) construido en el marco de la formación docente inicial en Educación Intercultural, en la Universidad Católica de Temuco.

Esta tesis pretende aportar a la EIB, ampliando sus concepciones iniciales hacia un paradigma bidireccional que integre las voces y perspectivas de los pueblos originarios. Es decir, evitar reducir la EIB sólo a política estatal y/o temática de estudio, sino situarla, a la vez, como fenómeno social que afecta a los propios sujetos en formación, sea a nivel de educación superior, en procesos de formación docente, así como en contextos escolares.

La presente tesis se compone de seis capítulos organizados según como se sitúa el desempeño docente en el marco de las relaciones interétnicas e interculturales en educación, particularmente en formación docente en EIB.

El primer capítulo aborda la definición del problema de estudio desde el ámbito empírico y desde el teórico. Aquí se hace referencia al desarrollo de la reflexión en

torno a diversos ámbitos de la EIB en América Latina, en el cual los estudios acerca del desempeño del profesor en general y del de EIB, en particular, son temáticas y problemas incipientes de investigación, principalmente en la investigación evaluativa. Situación que en Chile, ha cobrado relevancia en las dos últimas décadas.

En la dimensión teórica de estudio, se revisan los aportes provenientes de la pedagogía crítica que han realizado estudiosos de la ciencia de la educación, acerca de los procesos de formación docente así como de las prácticas pedagógicas, en la cual el desempeño docente juega un papel importante.

En la dimensión analítica, se reconoce el problema de la ausencia de las voces de los profesores en la historia de la formación de profesores, su identidad étnica así como escaso conocimiento acerca de la labor que los docentes realizan en el aula. Si ello es así para los docentes, en el sentido global, los es aún más en procesos innovadores de formación y desempeño docente en contextos interétnicos e interculturales, en el cual el profesor EIB interactúa con un cuerpo docente que con formación en instituciones tradicionales y un currículo escolar que emerge desde la sociedad hegemónica, respecto de los pueblos originarios.

Este capítulo incluye las preguntas de investigación, los objetivos e hipótesis de investigación.

El segundo capítulo introduce antecedentes acerca de la formación y desempeño docente en América Latina y Chile, desde una perspectiva histórica y social. El análisis centra la atención en el enfoque de la EIB y los alcances acerca del desempeño docente de los profesores egresados de las instituciones formadoras de profesores en la perspectiva de la EIB.

La revisión de antecedentes acerca de las instituciones formadoras de docentes refiere brevemente a Escuelas Normales, Institutos pedagógicos y las Universidades que han formulado y desarrollado programas de formación docente, desde la primera centuria de independencia de los estados nacionales en Latinoamérica. Se destaca aquí, que la formación de profesores primarios se orientó por la corriente monocultural occidental en el marco político de *unidad nacional* que proclamaron y/o proclaman los estados nación.

En este marco, los currículos de formación docente, son los instrumentos técnicos que contribuyen a tal unidad, portando el patrimonio cultural a transmitir así como la corriente de pensamiento que en ellos subyacen. En otras palabras, los currículos de formación de profesores se orientan por el principio de superioridad cultural que asumió la sociedad criolla en su época y, en efecto, asumen la corriente integracionista de estado-nación respecto de las culturas originarias.

En este capítulo se proporciona también antecedentes acerca de las instituciones que configuran un nuevo mapa en el concierto de la Educación Superior latinoamericana. Nos referimos los institutos, escuelas normales y/o universidades que se asumen interculturales y/o indígenas. Aquí se revisan aquellas instituciones que han formulado e implementado programas sea de formación docente, de licenciatura y/o posgrados en Educación Intercultural Bilingüe. En esta revisión se consideró también instituciones de Educación Superior que siendo de tipo tradicional, acogen programas de EIB.

En ambos tipos de instituciones se consideran variables como programas implementados, perfil de egreso de estudiantes, lengua hablada y/o enseñada en estos programas, conocimientos indígenas incorporados y dificultades encontradas en el proceso formativo.

Respecto del perfil de los egresados este capítulo describe, desde una perspectiva diacrónica, aspectos ideales de desempeño de los docentes egresados, sea de las instituciones originalmente capacitadoras de profesores así como aquellas que han implementado programas regulares de formación. En este mismo ámbito, se revisan antecedentes acerca de los perfiles reales de los docentes, que los estudios han develado a partir de la acción de profesores indígenas. Estos perfiles hacen referencia al desempeño de los docentes a nivel de aula así como su comportamiento socio-étnico tanto a nivel de comunidad local de origen como en su dimensión persona.

Una mirada al perfil actuado de los formadores de formadores, permite visualizar que, desde la identidad étnica de éstos, el cuerpo docente de los programas de formación docente está formado por profesores de ascendencia indígena y no indígenas, compartiendo por lo general una visión urbana de la vida y con distintos niveles de formación académica y de posicionamiento identitario. Ello,

particularmente, en los formadores de formadores de ascendencia indígena, que oscilan entre polos de identidad étnica indígena plenamente asumida e identidad *conflictuada* y/o de una *identidad suspendida*.

El término identidad *conflictuada* lo usamos para conceptualizar los efectos del contacto interétnico de personas que viven relaciones asimétricas en sociedades étnicas y culturalmente diversas. Por otro lado, con el concepto de *identidad suspendida*, me refiero a que el formador de formadores, reconociendo su identidad étnica indígena, la deja entre paréntesis, para asumir y/o priorizar exclusivamente la identidad académica.

Por último se hace un análisis de los procesos de formación docente y de la EIB en el marco de diversos factores influyentes, sean estos de carácter institucional, curricular, alcances acerca del desempeño de los docentes egresados, a nivel general en América Latina. Se incluye, también una breve revisión a la formación docente en Chile y, una profundización acerca de las reflexiones que se ha realizado en el caso particular de la formación docente de profesores de Educación Intercultural realizado en la Universidad Católica de Temuco, en ya dos décadas.

El tercer capítulo describe el diseño metodológico de investigación, en el cual se prioriza el enfoque etnográfico de carácter crítico reflexivo, a fin de relevar las voces y las interpretaciones que los actores sociales dan sentido a su mundo. Es decir, una postura epistemológica interactiva, que se sitúa en una nueva propuesta de geopolítica del conocimiento. En otras palabras, el conocimiento no sólo proviene del mundo de la academia lejana, sino de aquella cercana a los actores sociales.

El capítulo presenta la ruta del proceso investigativo en sus distintas fases, desde el proceso de acercamiento a los profesores EIB para obtener el consentimiento de su participación de la investigación, un análisis del plan formativo en EIB en la Universidad Católica de Temuco y la revisión de antecedentes acerca de la formación docente en EIB en América Latina.

La tercera fase refiere al establecimiento de los criterios de selección, según el aporte de la teoría metodológica, experiencias de estudios similares y los de la profesora co-directora de tesis.

En este capítulo se hace referencia al proceso empírico metodológico, siguiendo siempre los aportes de experiencias de estudios en contextos interculturales y el diálogo con la co-directora de tesis; sea para la definición de escenarios así como la elección intencionada de los participantes de la investigación.

Las orientaciones para el proceso de recogida de datos así como para los procedimientos de validación y análisis se fundan en la revisión de marcos teórico-metodológicos, provenientes de la investigación cualitativa del enfoque crítico reflexivo y el de la teoría fundamentada.

Se hace referencia también al procedimiento de análisis informático Atlas-ti para los procedimientos analíticos derivados de la Teoría fundamentada, como ya se indicara.

El capítulo cuarto presenta los resultados de la investigación, en la que se realiza un análisis descriptivo de los datos siguiendo la propuesta metodológica de Kawulich (2005).

El análisis se basa en las redes conceptuales derivadas de la codificación abierta, según el modelo de análisis de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). En este procedimiento descriptivo se considera un primer nivel interpretativo de los datos que son refrendados por los testimonios de los actores sociales: Profesores EIB, profesores No EIB, miembros de la comunidad local; miembros del Centro de Padres y/o formador de formadores, según corresponda.

El desempeño docente considera los siguientes aspectos, según los niveles de descripción analítica:

- Análisis e interpretación de datos derivados de la observación de clases.
- Autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional.
- Percepción de los miembros de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural.

- Percepción e interpretación del desempeño profesional del profesor EIB, según miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados.
- Dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado EIB desde la perspectiva del formador/formadora en EIB en la UCT.

En cada apartado se describen las categorías construidas a partir de los datos textuales brutos, según aspectos codificados en cada una de ellas. Algunas categorías incluyen subcategorías con sus correspondientes narraciones descriptivas.

Este capítulo se cierra con la codificación axial, según propuesta analítico-metodológica de Strauss y Corbin (2002).

El capítulo quinto presenta la discusión de resultados a nivel interpretativo generando una lectura de los datos codificados axialmente con los referentes teóricos construidos en esta investigación.

Finalmente esta investigación culmina con el capítulo sexto de conclusiones, que se presentan en cuatro apartados, siguiendo los resultados derivados de la codificación axial, incluyendo una propuesta de criterios de evaluación de desempeño del profesorado en Educación Intercultural Bilingüe.

Luego se culmina con las referencias bibliográficas y los anexos.

## **CAPITULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## **1.1 Planteamiento del problema de investigación**

### **1.1.1 Definición empírica del problema**

La formación de profesores en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina ha abarcado diversos ámbitos de desarrollo en su trayectoria histórica, desde programas de capacitación docente para la Educación Bilingüe en las década de los setenta y ochenta, hasta la implementación de programas regulares de formación de profesores en EIB, en las instituciones de Educación Superior, a partir de la década del noventa.

Los propósitos de la capacitación y/o formación de profesores en EIB han dependido del posicionamiento de los actores sociales y de las instituciones educacionales. Así, el movimiento de los actores indígenas se concibe la formación de profesores como un modo de superar las relaciones sociales asimétricas que se dan entre la escuela y sectores indígenas. Desde el Estado nacional, el propósito de la formación de profesores es instrumental, ya que su objetivo principal es resolver problemas de calidad de la educación en los sectores indígenas, y no abordar problemas socio-educacionales vinculados, históricamente, a situaciones de dominación cultural.

La formación de profesores interculturales se entiende como un proceso formativo reflexivo del profesional/sujeto, que generará prácticas pedagógicas en contextos interculturales e interétnicos históricamente complejos. Esta formación intercultural implica un proceso de recorrido interno de autoconocimiento y conocimiento de la otredad, fenómeno que ocurre dialécticamente entre el sujeto en formación y el formador (Medina y Domínguez, 2005; Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007).

Operacionalmente, la formación docente intercultural consiste en posicionar al sujeto en formación en un contexto socio-histórico-cultural, en el cual la identidad étnico-cultural, y el conocimiento pedagógico, son las bases para la práctica pedagógica situadas en contextos interculturales.

Desde la perspectiva de algunos sabios mapuches, la formación de profesores interculturales, se entiende como semillero que reproduce el pensamiento, el



conocimiento y la práctica de la lengua y el sistema sociocultural. Al respecto, el testimonio del sabio indica que:

...debe ser como un semillero, en que los jóvenes en formación se les introducen en el **mapun rakizuam** para que haga, **wiñokintun** de su lengua, **wiñokintun** de sus parientes. Ellos se han de transformar en semillas (**Müley ñi semillawal egün -kogiwal egün**) y producto, para que llegando a las escuelas muestren sus frutos, allá producirán. A los **wigka** en formación habrá que mostrarle el **mapunche kimün** y presentarle la lengua.

En efecto, la conceptualización acerca de cómo se entiende la formación de profesores, es un fenómeno conceptual transcultural, discutido tanto por la pedagogía occidental como por la visión de los pueblos originarios.

Las perspectivas teórico-pedagógicas, a través de los paradigmas formativos permiten comprender, en mayor o menor grado, la formación de profesores basada en: el desempeño competencial, el profesionalizante (Imbernón, 1997), el profesor como técnico, el profesor como intelectual (Giroux, 1990), el profesor como práctico (Schön, 1998).

En los pueblos originarios, la formación de profesores, desde el campo político cultural, será concebida dependiendo de su particular relación con los estados nacionales. Desde el enfoque político, la formación de profesores de EIB, se sitúa como parte del proyecto macro político. Por otra parte, desde la reivindicación cultural, la formación de profesores se entiende como una oportunidad para iniciar procesos de mantenimiento cultural (Yáñez, 1989).

En las dos últimas décadas, el desarrollo de los debates acerca de la Educación Intercultural Bilingüe, destacan la importancia que tiene la formación de profesores para fortalecer los aprendizajes en contextos de diversidad cultural. Una formación docente intercultural situada más allá del aula, está vinculada con los contextos locales, en donde el diálogo y la participación forman parte del conocimiento pedagógico acerca del currículum escolar, además del conocimiento del patrimonio cultural de los pueblos originarios (Küper, 1999a; Cuenca, 2007; Nucinkis, 2007).

Actualmente, el desarrollo de los programas de profesores en EIB, ha sido interés de dos tipos de instituciones de educación superior; aquellas universidades tradicionales que acogen programas de formación de profesores EIB, y otras instituciones que forman profesores en un marco integral de atención a la diversidad étnico cultural: Universidades y Escuelas Normales Interculturales (Mato, 2008; Durán, Catriquir y Berho, 2011). El reto es, entonces, construir programas de formación docente que superen la visión monocultural asimilacionista, y en su lugar crear proyectos formativos más respetuosos, solidarios y pertinentes a las realidades de diversidad cultural (Küper, 1999b; Cuenca, 2007; Nucinkis, 2007).

Las propuestas formativas docentes, que surgen desde el mundo académico como también del movimiento indígena, coinciden en que el docente debe ser capaz de construir puentes que permitan el tránsito de la revalorización del modelo sociocultural de su pueblo en el marco de un estado pluricultural, a través de la articulación de conocimientos indígenas con conocimientos y conceptos científicos (AIDSESEP, 1997). En consecuencia, el profesor debe poseer un profundo conocimiento disciplinario, pero también debe desarrollar competencias y herramientas pedagógicas que faciliten la mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje (MINEDUC, 2003).

El objetivo, es así, superar la mirada reduccionista de la formación tradicional, a través de un profesor protagonista reflexivo que instale prácticas pedagógicas transformadoras de las relaciones asimétricas representadas en el sistema escolar. En el marco de la discusión pedagógica, en los inicios del nuevo milenio se pone el acento en el desempeño docente como una condición necesaria para favorecer procesos de aprendizajes y transformación cultural en contextos interculturales (Medina y Domínguez, 2005).

En el contexto de los debates y propuestas acerca de la formación del profesor EIB, aparece como relevante realizar investigaciones locales respecto del desempeño docente de egresados de EIB de la Universidad Católica de Temuco, universidad inserta en territorio mapunche, en la región de La Araucanía, caracterizada por relaciones interétnicas.

### **1.1.2 Delimitación del problema de investigación**

El desempeño docente en el campo de la educación escolar, tradicionalmente implica la práctica del profesor en el aula, y el conocimiento pedagógico del desempeño. En el marco de la formación de profesores en EIB, para contextos interculturales la identidad étnico-cultural se considera hoy, junto a las dos dimensiones anteriores, gravitante para el desempeño de profesores interculturales; dado que le permite vincularse con los contextos culturales con el fin de generar espacios de encuentro entre la escuela y la comunidad, favoreciendo aprendizajes que permitan a las nuevas generaciones desenvolverse en la sociedad de origen y en la sociedad global.

La investigación evaluativa en el contexto educacional chileno, ha priorizado los estudios de desempeño pedagógico de profesores, formados de acuerdo al paradigma mono-cultural predominante en el sistema educacional. Sin embargo, el desempeño docente de profesores egresados de educación intercultural, no forma parte del interés investigativo-evaluativo de las políticas educacionales. Es decir, el problema actual radica en el desconocimiento acerca del desempeño del profesor EIB en contextos interculturales mapunche. Asimismo, los planes de estudio de la formación inicial docente en EIB, han sufrido diversas modificaciones a raíz de las políticas educacionales nacionales y/o de las propias instituciones formadoras. Estas adecuaciones curriculares no se fundan en un conocimiento empírico acerca del desempeño docente EIB, sino más bien, responden a los requerimientos de las políticas institucionales.

En la actualidad, la revisión de los programas de EIB implementados en escuelas primarias considera factores como la exclusión curricular de conocimientos indígenas, posicionamiento étnico de familias y comunidades indígenas frente a la EIB, políticas educacionales, identidad étnica de los profesores, entre otros (Cuenca, 2007; Nucinkis, 2007; Zavala, 2007; Mato, 2008). Asimismo, en los programas de formación docente en EIB se revisan la presencia de contenidos curriculares indígenas, dificultades del desarrollo de programas de formación; sin embargo, estas revisiones aún no se fundan en resultados de investigaciones acerca del desempeño de las prácticas pedagógicas de los docente EIB, pese a que se reconoce la necesidad de futuras investigaciones.

En el caso local chileno la Universidad Católica de Temuco, desarrolla un programa de formación de profesores en EIB, desde 1992 hasta hoy, cuyos planes curriculares se ha revisado de modo constante, siendo los de 1999 y 2003 los de mayor transformación. Asimismo, se han realizado dos procesos de autoevaluación institucional con propósitos de acreditación de programas en el marco de las universidades chilenas (1994 y 2010). Tanto la revisión del plan curricular como las evaluaciones institucionales, no se han fundado en antecedentes acerca del desempeño de los docentes egresados del programa de formación docente en EIB, sino más bien, desde requerimientos institucionales nacional o académico-administrativo.

Los ajustes del plan de formación han focalizado aspectos administrativos curriculares tales como años de duración de la titulación, números de créditos, niveles de inserción de determinados contenidos culturales mapunche en el programa de formación. La evaluación institucional nacional, con fines de acreditación, por su parte, ha puesto atención en aspectos administrativos institucionales como retención, aprobación y créditos aprobados. Los logros de la formación se evalúan en relación al tiempo que los egresados tardan en insertarse en el mercado laboral. Es decir, las evaluaciones institucionales no incorporan el desempeño de los profesores egresados de EIB, en los procesos de investigación evaluativa.

En este contexto, la formación docente, particularmente en EIB, la cuestión presente en el debate es cómo formar docentes con capacidades para introducir transformaciones en los contextos escolares marcadas por relaciones interétnicas e interculturales (Pogré, 2007). Para ello, es relevante generar conocimiento acerca del desempeño de los profesores en los contextos interculturales, a partir de sus prácticas profesionales y de la evaluación que los miembros de las comunidades locales hacen acerca del desempeño del profesor EIB.

El sistema educacional chileno, a partir del año 2000 viene desarrollando investigaciones evaluativas del desempeño docente en educación primaria; sin embargo, sin considerar la dimensión intercultural bilingüe del desempeño docente, así como tampoco se han implementado políticas de desempeño de los profesores que desarrollan la acción pedagógica en contextos interculturales.

En otras palabras, las políticas de formación docente en EIB, aún no se proyectan al desempeño docente. Ello, por cuanto la formación de profesores en América latina, en general, mantiene su orientación en el paradigma monocultural occidental, en el que la EIB constituye un aspecto específico, que no incluye los principios de diálogo intercultural de saberes y ni la identidad étnico-cultural situada de los profesores en formación de EIB, planteado por los debates académicos aún no se incorporan a las lógicas formativas de las instituciones formadoras de docentes (Mato, 2008; Cuenca, 2007; Nucinkis, 2007; Zavala, 2007).

El Ministerio de Educación chileno, en el marco del Programa de EIB ha realizado estudios acerca del avance de la EIB en las escuelas focalizadas, en el cual se aborda tangencialmente el desempeño de los profesores, que sin haber recibido formación regular en EIB implementan programas en los establecimientos educacionales. Se indica, por ejemplo, que los profesores no incorporan la comunidad local, tampoco usan la lengua en el proceso pedagógico, etc. En otros casos, se ha recurrido a la “pareja pedagógica” entre docentes indígenas y no indígenas para que se desempeñen colaborativamente en el aula, sin embargo, la práctica ha demostrado que cada docente realiza la acción pedagógica sin la presencia del otro (Valenzuela, 2009, p. 90). Esta complejidad de la relación se da también en el ámbito escolar extra-aula, precisamente en las relaciones intersubjetivas entre profesores mapunche de EIB y no mapunche (no EIB), debido a que no existe co-participación entre ambos tipos de profesores para propiciar una pedagogía intercultural (San Martín y Quilaqueo, 2012). Asimismo, en el contexto local mapunche, Catrileo y Poblete (2007) demostraron que no existe relación pedagógica entre profesor y Asesor Cultural.

En el contexto local de formación de profesores EIB, en la Universidad Católica de Temuco existen estudios exploratorios (Catriquir, 2004; Quilaqueo y Quintriqueo, 2008) que tienen una aproximación metodológica desde la visión de los propios profesores egresados de EIB, aunque, no hay un conocimiento acabado respecto del desempeño profesional de los profesores que realizan la enseñanza en contextos interculturales de comunidades mapunche en el centro sur de Chile.

En el contexto actual de los requerimientos de mayor calidad y equidad educacional demandada por la política educacional; como el reconocimiento del papel fundamental que le corresponde a los profesores en el éxito de las políticas

educacionales, como también las demandas por fortalecimiento étnico cultural de las comunidades mapunche, es relevante investigar el desempeño docente de los profesores de EIB egresados de la Universidad Católica de Temuco, situada en contexto mapunche.

Por otra parte, la implementación de un sector de lengua indígena en Chile, demanda hoy profesores con competencias en el dominio de la lengua mapunche, especialmente cuando el Ministerio de Educación visualiza que para la presente década se superan los mil establecimientos educacionales que implementarán la EIB y en efecto requieren contar con profesores formados en este campo.

Los profesores egresados de EIB de la Universidad Católica de Temuco, precisamente, desempeñan su labor docente en estos contextos interculturales, en el cual se lleva a cabo esta investigación. Es decir, escuelas de Educación Básica situadas en contexto de relaciones interétnicas e interculturales.

A nivel teórico, se observa que el fenómeno de la identidad personal, social y menos aún la étnica, no han sido recogidas por las teorías pedagógicas de formación docente. Al respecto, Ferreres (1999, pp. 32-33) señala que “no sólo las voces de los profesores han estado ausente en la historia, sino que incluso el *trabajo real del profesorado* –la instrucción- apenas ha ocupado un mínimo de espacio”, aunque en los estudios recientes se ha corregido parcialmente mediante la *investigación etnográfica* que, “es causa y consecuencia a la vez del fenómeno de la profesionalización”. Moya (1995, p. 61), ya había reconocido los aportes de la *etnografía del aula*, proporcionando a la observación y análisis de la interacción maestro-alumno, bases para evidenciar conductas y actitudes implicadas en la comunicación verbal –y sobre todo- en la no verbal, que dejan entrever valoraciones y microprocesos educativos complejos en tales relaciones. La intención es apoyar básicamente el aprendizaje de los alumnos antes que la enseñanza del profesor.

La atención investigativa ha estado centrada en el alumno, no así en el desempeño profesional docente, que ha despertado interés en la última década. En otras palabras, la investigación educacional desde la teoría crítica aún se ha quedado en la descripción de la escuela, relegando de los estudios la “...importancia de definir el verdadero rol que los profesores podrían desempeñar como críticos e intelectuales,

tanto en el aula como miembros de un movimiento de cambio social más amplio” (McLaren y Giroux, 1998, p. 54).

McLaren y Giroux (1998) señalan que se ha trabajado con los maestros, pero no se los ha incluido como auto-determinantes del cambio político y pedagógico. Entonces, las ciencias de la educación no se han asumido como un “proyecto de saber”, que conviertan al docente en competente en el cumplimiento de sus prácticas pedagógicas (Fourez, 2008, p. 86). Este planteamiento se ejemplifica en que rara vez se ha “tratado el rol que los profesores podrían desempeñar en alianza con los padres y otros como parte de un movimiento educacional y sociopolítico más amplio” (McLaren y Giroux, 1998, p. 55).

Las preguntas que orientan la investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es el desempeño docente de los profesores de Educación Intercultural Bilingüe egresados de la Universidad Católica de Temuco, en escuelas situadas en contextos interétnicos en el centro sur de Chile?
- ¿De qué modo los profesores de Educación Intercultural Bilingüe consideran la participación de los actores de la comunidad educativa en sus prácticas pedagógicas, tanto de la comunidad local como los profesores de la escuela en que se desempeña?

### **1.1.3 Justificación de la investigación**

La literatura pedagógica reconoce que el desempeño profesional del profesor en el mejoramiento de la calidad de la educación es uno de los factores relevantes, aunque no el único. No obstante, el desempeño profesional docente se ha considerado sólo a partir de los inicios de la década del 2000 en los sistemas educativos en América Latina, particularmente en el ámbito de las reformas educacionales (Valdés, 2000). Ejemplo de ello son los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, formulados por el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC, 2008), que comprende cuatro facetas de desempeño: Preparación para la enseñanza, que se refiere a la organización de los contenidos en función del aprendizaje del estudiante; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos; enseñanza para el aprendizaje de los alumnos y, profesionalismo docente (MINEDUC, 2008).

Estas facetas no incluyen la dimensión de la identidad étnica de los profesores, aun cuando en América Latina, se hacen esfuerzos por formar docentes de ascendencia indígena, para desarrollar programas de Educación Intercultural Bilingüe en poblaciones cultural y étnicamente diferenciadas.

La investigación en torno al desempeño profesional de los profesores de EIB, permitirá establecer líneas epistemológicas asociadas al quehacer del docente intercultural para fortalecer el currículo de la formación docente, y de esta manera responder a las demandas educacionales y culturales de la comunidad mapunche, a la vez que se identifican problemas en las prácticas pedagógicas de profesores EIB, problemas que plantean desafíos a las políticas educativas en esta materia.

La investigación acerca del desempeño profesional del profesorado de EIB, sería especialmente necesaria para los ajustes de la dinámica de los planes curriculares, como también para contribuir al desarrollo de la teoría de la EIB en el contexto regional y/o nacional, que fortalezca la calidad del desempeño docente. Desempeño que en los últimos años se ha mostrado especialmente problemático en territorio mapunche que se constata en debilidades en las prácticas pedagógicas del profesor de EIB, debilidades en torno a la contextualización de las estrategias didácticas que emplea el profesor intercultural en su desempeño profesional. Asimismo, el conocimiento pedagógico que el docente de EIB expresa en su desempeño, se distancia del saber sociocultural propio de las comunidades mapunche.

Como se ha indicado, la formación intercultural del profesor sigue siendo escasa en la práctica, a pesar del impulso dado por los Ministerios de Educación en Latinoamérica, especialmente en la educación Primaria. En el caso chileno con el proyecto Orígenes y en la actualidad con la implementación del sector de aprendizaje de lenguas indígena. En el centro sur de Chile, en territorio mapunche, la Universidad Católica de Temuco es la única institución que forma profesores de educación primaria para la EIB, desde hace veinte años.

En el ámbito académico, en esta tesis se asume el desempeño docente desde la teoría de la pedagogía crítica por cuanto interesa las relaciones entre la práctica de los docentes de EIB, el papel de la institucionalidad y el comportamiento de los sujetos en el aula en el marco de la influencia que dicha práctica docente pudiera tener desde



las instancias formadores. En otras palabras, el estudio recoge los distintos niveles de realidad implicados en la práctica formativa.

En el marco sociocultural mapunche, este estudio se justifica por la necesidad de responder a las demandas de las comunidades mapunche del centro sur de Chile, particularmente por revertir los procesos de debilitamiento cultural, especialmente en superar la situación de riesgo que vive el mapunzugun, y el desconocimiento de historia de pueblo mapunche, aspectos invisibilizados por la educación escolar monocultural, frente al cual la EIB se percibe como alternativa pedagógica que puede contribuir a resolver educacionales y de relaciones interétnicas.

En lo étnico-cultural, se ha advertido procesos de discontinuidad cultural que viven las nuevas generaciones mapunche en el marco del contexto interétnico e intercultural. Ello, constituye un compromiso personal con la formación docente. Así entonces, esta investigación contribuye también en evidenciar puntos focales de las discontinuidades culturales que la formación docente puede a futuro aportar para revestir tal situación.

Esta investigación expone las evaluaciones del desempeño docente desde las interpretaciones del propio profesor de EIB, así como también las voces de otros miembros de la comunidad educativa, en este caso los profesores No EIB y miembros del centro de padres. Además, desde el contexto sociocultural mapunche se toma en cuenta la evaluación realizada por los miembros de la comunidad mapunche en sus modalidades actuales de organización (la legal y la tradicional), en cuanto actor social que tiene diversos matices de participación en la escuela primaria.

## **1.2 Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar el desempeño docente del profesorado de Educación Intercultural para aportar al conocimiento de la formación inicial y evaluación de sus prácticas pedagógicas en escuelas situadas en contextos interétnicos e interculturales mapuche en el centro sur de Chile.

**Objetivos específicos**

1. Describir la práctica pedagógica que el profesorado EIB implementa en contexto escolar de relaciones interétnicas e interculturales.
2. Indagar en la autopercepción que el profesorado EIB posee respecto de su desempeño profesional.
3. Indagar en la percepción que el profesorado No EIB posee respecto del desempeño docente del profesorado EIB.
4. Indagar en la percepción evaluativa que miembros de la comunidad mapunche tradicional y miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados poseen respecto desempeño docente del profesorado EIB.
5. Reconocer dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB-UCT.
6. Proponer dimensiones y criterios de desempeño del profesorado de Educación Intercultural Bilingüe a partir de la evaluación de la comunidad educativa y la comunidad tradicional mapuche.

## **CAPITULO II**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

**ANTECEDENTES Y SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION  
INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL DESEMPEÑO DOCENTE EN  
CONTEXTOS INTERETNICOS E INTERCULTURALES**

El presente capítulo revisa tres aspectos relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en cuanto fenómeno multidimensional:

- a) las relaciones interétnicas,
- b) el papel de la educación en la escuela en contextos de relaciones interculturales asimétricas y,
- c) la situación actual de la propia EIB.

La revisión tiene una perspectiva histórica, a fin de situar la EIB en el marco de las relaciones interétnicas desde el momento del contacto hispano con la sociedad mapunche y luego con el Estado Nacional chileno. El análisis considera el modo que se dio el contacto interétnico y las visiones que los actores sociales se formaron, las racionalidades que entran en juego, configurando un contexto colonial que influirá en los procesos educacionales occidentales en los que se vieron involucrados los pueblos indígenas, no sólo de Chile, sino del espacio latinoamericano.

En el campo educacional, siguiendo la perspectiva histórica, se revisa la presencia de la escuela en las comunidades indígenas tanto de Chile como de América Latina, con el propósito de debatir el proceso de dominio y asimilación cultural en el período colonial, y cómo en el marco de los estados nacionales, la educación escolar se pone al servicio de los estados para el logro de la unidad política y cultural de la nación (Varese, 1983; Durán, Ramos y Rockman, 1989).

La formación de profesores, desde inicios del período republicano de los estados nacionales, se orienta también por la política educacional que busca construir la unidad nacional. Así por ejemplo, los programas formativos de docentes de las escuelas normales en Chile no hacen referencia a contenidos culturales indígenas ni a la identidad étnica de los estudiantes (Catriquir y Llanquino, 2005; Cox y Gysling, 2009). El surgimiento de las Escuela Normales y el Instituto Pedagógico, según Salazar y Pinto (1999), expresa la modernización de la educación chilena que se viene gestando desde los inicios de la República y tiene su apogeo en la década de 1880.

En este tránsito educacional occidental de los pueblos indígenas, acaecido en la década de los ochenta del siglo XX, emerge el proceso de configuración de la EIB. En el transcurso de tres decenios, la EIB ha sido objeto de debates por parte de especialistas del campo de la antropología, la socio-lingüística y pedagogía. En el ámbito de las prácticas pedagógicas se han propuesto e implementado programas educacionales, inicialmente en el primer ciclo de la educación primaria, y otras en educación secundaria.

En el nivel de la Educación Superior, la EIB se ha incorporado en los procesos de capacitación y formación docente, desde los comienzos de las transformaciones educativas para los pueblos indígenas, originalmente, en el marco del neoindigenismo latinoamericano. Más tarde, en la década de los noventa, en el caso chileno, la EIB se inserta en la Educación Superior en programas de formación inicial docente, como un modo de considerar la población culturalmente diferenciada en los procesos formativos específicos.

En la actualidad, en varios países latinoamericanos se han instalado instituciones particulares de educación superior, tales como Universidades Interculturales y Escuelas Normales Indígenas (Mato, 2008; Baronnet, 2008; Reyes, y Vásquez, 2008).

## **2.1 Relaciones interétnicas y educación en La Araucanía: el caso mapunche**

El propósito de esta revisión es describir la situación del pueblo mapunche en el contexto histórico-cultural propio y el contexto de las relaciones interétnicas en el marco de la sociedad chilena, a fin de comprender la complejidad de contextos educacionales de carácter interétnico e intercultural en donde el profesor intercultural desempeña su rol docente.

Esta revisión expone un panorama general de las condiciones demográficas y rasgos culturales que expresan unidad y al mismo tiempo intradiversidad en la sociedad mapunche.

## 2.1.1 Antecedentes acerca de la sociedad mapunche

### 2.1.1.1 Ubicación socio-geográfica.

El pueblo mapunche en el siglo XVI se ubica ancestralmente desde el valle del Elqui hasta la Isla Grande de Chiloé, al lado occidental de la Cordillera de los Andes y por el lado oriental hasta las pampas argentinas, aunque la mayor población actual se ubica principalmente en las provincias de Neuquén y Río Negro (Villalobos, 1982; Hernández, 2003).

En el lado chileno, la ubicación geográfica actual del pueblo mapunche corresponde al criterio geopolítico del Tratado de Quillín (1641) entre la corona española y el pueblo mapunche y refrendada en parlamentos posteriores tanto con la corona española como, con el estado nacional chileno, más tarde (Bengoa, 1987; Rosales, 1877/1989; Hernández, 2003). Esta condición de autonomía del pueblo mapunche se mantiene hasta fines del siglo XIX, cuando el estado chileno ocupa el territorio mapunche, primero con la colonización europea al sur del río Toltén (Guarda, 2001; Pérez, 2006), y más tarde con la ocupación militar (1881) entre el río Biobío (37°25' lat. Sur) y el Toltén (39° lat. Sur), territorio que aún permanecía autónomo (Pinto, 2000; Bengoa, 1987; Bengoa, 2004).

Desde el punto de vista político-administrativo contemporáneo, el territorio ancestral mapunche (post tratado de Quillín) lo integran actualmente las regiones: Del Biobío (desde el sur del río del mismo nombre), La Araucanía, De los Ríos, y la región de Los Lagos (Ministerio del Interior, Subsecretaría del Interior, 2007).

La legislación indigenista chilena actual define a los mapunche como etnias indígenas, así como también reconoce su existencia precolombina (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, 1993), condición que el movimiento

Ilustración 1. Waj Mapu  
(Territorio Mapunche en el siglo XVI)



Fuente: Adaptado de Erixe, E. (1960) *Diccionario mapuche comentado*.

mapunche busca revertir mediante el reconocimiento constitucional del Pueblo mapuche (León, 2007).

### **2.1.1.2 Antecedentes demográficos actuales de la sociedad mapunche**

Los datos demográficos referidos a la población indígena en Chile, particularmente la mapunche, han sido controversiales, especialmente la correspondencia de datos en los censos de 1992 y 2002, advirtiéndose una disminución poblacional; también es polémico el criterio de auto-adscripción en los individuos indígenas dependiendo de la asunción de su identidad étnico-cultural. Esta problemática identitaria mapunche la demuestra Hernández (2003, citando a Tacla, 2003), cuando en un estudio comparativo descubre que, mientras en la encuesta CASEN (2002) el 32,6% adscribe a la identidad étnica mapunche, en el Censo de población realizado el mismo año, el 29,5% se auto-identifica como mapunche. Esta controversia se mantiene en los datos del Censo del año 2012 (INE, 2012).

El Censo Nacional de población de 1992 y 2002, respectivamente, incorporan la dimensión de pertenencia cultural, considerando los criterios “comunidad indígena”, en tanto entidad poblada y la de auto-adscripción. La pregunta<sup>1</sup> censal se les formula a las personas de 14 años y más. Los resultados del Censo de 1992 indican que la población mapunche representa el 9,61% (928.060 mapunche) (Instituto Nacional de Estadísticas, INE, 1997) de la población chilena; el censo de 2002 (INE, 2005) en cambio, muestra un descenso de población indígena, alcanzando sólo el 4,6% (604.192 mapunche) respecto de la población nacional. En efecto, los resultados de los censos nacionales presentan también resultados contradictorios.

Desde el punto de vista de la estructura de la población mapunche, se advierte una disminución de la base de la pirámide de población, particularmente en áreas rurales. Del total de la población mapunche, la distribución por grupos de edad es la siguiente: 0-14 años, 26,7%; 15 – 29 años 25,6%; 30 – 59 años, 37,8% población y 60 y más años 9,9%. Promedio de edad de la población mapunche: 30,3 años; 30, 0 en los hombres y 30,7 en las mujeres (Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y MIDEPLAN, 2005).

---

<sup>1</sup> La pregunta fue la siguiente: “Si usted es chileno: ¿Se considera perteneciente a alguna de las siguientes culturas? Mapuche, Aymara, Rapa Nui, ninguna de las anteriores. Suponemos que esta pregunta excluye a las poblaciones indígenas minoritarias, según criterio numérico.

Los datos censales indican también la paulatina migración mapunche hacia el área metropolitana. El censo de población del año 2002 indica que el 34% de los mapunche reside en el área Metropolitana de Santiago y el 66%, distribuido en territorio ancestral (INE, 1997; Saavedra, 2002; Hernández, 2003), sean en los centros urbanos o rurales. Es decir, el estilo de vida de asentamiento disperso de la sociedad mapunche ha ido dando paso paulatino a la emigración urbano rural (Saavedra, 2002).

Más allá de la variabilidad de los datos, se aprecia una dispersión de la población en diversas regiones del país, recibiendo el mayor número de residentes la Región Metropolitana (34%); aunque también se aprecia alto porcentaje de la población mapunche en territorio ancestral: 37,7%, en la IX región de la Araucanía; 18,6% en la X región de Los Lagos y 9,8% en la VIII región del Biobío (Hernández, 2003, p. 44).

En síntesis, para el caso mapunche los censos no expresarán la situación demográfica real de la sociedad mapunche, aun cuando la ley indígena 19.253, enuncia formalmente criterios para la identificación étnica, ellos no necesariamente responden al comportamiento social, que puede estar motivado por factores externos a los individuos.

En definitiva, si bien los censos expresan una variabilidad de la población mapunche entre periodos censales, no obstante permiten identificar la presencia significativa de la población mapunche en el contexto de la sociedad nacional, aunque también deja ver algunos riesgos demográficos, según indicadores de natalidad, por cuanto el promedio etario predominante es de 30 años. Ello, en efecto, representa una reducción de la base piramidal expresando riesgo en la proyección del pueblo y su repercusión en la continuidad cultural y educacional del pueblo mapunche. Esto último es particularmente complejo cuando las políticas de EIB se orientan por la lógica cuantitativa que exige una mayoría numérica de niños mapunche en escuelas rurales (CONADI, 1993; MINEDUC, 2009a).

Desde el punto de vista migratorio, los datos indican mayor migración mapunche hacia las zonas urbanas. Migración que ha sido considerada parcialmente en las políticas educacionales de EIB.



### 2.1.2 Intradiversidad territorial, organizativa y lingüística en la sociedad mapunche en contextos de relaciones interétnicas

Se utiliza el concepto de intradiversidad, propuesto por las ciencias sociales, por cuanto ofrece una posibilidad de entendimiento de la racionalidad propia (mapunche), a la vez que abre espacios a las inter-comprensiones, especialmente, en el esfuerzo de determinados científicos-sociales para comprender las relaciones que protagonizan sociedades en contacto interétnico asimétrico (Durán, Berho e Hiriarte, 2004).

Cabe señalar que no sólo la sociedad mapunche es *intradiversa*, sino que expresa unidad social, cultural y política, como en toda sociedad. Estos rasgos unitarios de identidad han sido evidenciados por cronistas y científicos sociales. Algunos de estos rasgos son: unidad de la lengua (de Bibar, 1966 (1558); de Valdivia, 1887 (1606), modelo de organización social (Faron, 1969; Bengoa, 1987; Hernández, 2003; Boccara, 2007), entre otros.

En cuanto a la intradiversidad se revisan los ámbitos territoriales, organizativos y lingüísticos, con el propósito establecer un puente de análisis en las relaciones interétnicas mapunche-chileno, especialmente en los campos legislativos y el educacional.

La intradiversidad territorial ha sido identificada por los cronistas pioneros como Molina, (1788/2000), Verniory (2001), seguidos posteriormente por Bengoa (1987), Hernández (2003) y Zavala (2004), quienes han descrito y mantenido la nomenclatura endógena de las unidades territoriales, denominadas **fütal mapu** (unidad territorial extensa): **Picunche/pikumche** (gente de la zona central del Chile), quienes fueron asimilados a la sociedad conquistadora; **Lafkenche** (gente del sector costero), habitantes del área costera del océano Pacífico desde la VIII a la X regiones; **Pewenche** (gente de las araucarias), quienes habitan la cordillerana andina y, **Williche** (gente del sur), que habitan los valles de la X región, provincias de Osorno y Chiloé (Bengoa, 1987).

A partir de estas unidades territoriales, la antropología y la historiografía han configurado el concepto de *identidad territorial* (Hernández, 2003), dando mayor dinamismo a las comprensiones desde las ciencias sociales; concepto que a juicio de

los expertos permite, “interpretar las reivindicaciones mapunche en la actualidad” (Hernández, 2003, p. 245).

Otras categorías endógenas asociadas a *concepciones territoriales*, tales como el **wayzüf mapu** (lado oriental de los Andes) y el **Gulu mapu** (vertiente occidental andina), descritas por la antropología histórica permiten comprender la movilidad socio-geográfica de la sociedad mapunche, que expresan las identidades mapunche a uno y otro lado de los Andes (Hernández, 2003; Pinto, 1996, Cerda-Hegerl, 1996).

La intradiversidad organizativa mapunche surge en el modelo organizativo del período reduccional (1883-1927), proyectándose en el período post-reduccional. Una expresión de la intradiversidad organizativa de tipo occidental, en el marco del movimiento mapunche, corresponde a la Sociedad Caupolicán, la Federación Araucana, la Unión Araucana, y otras que surgieron hasta la década de 1970 (Foerster y Montecino, 1988). Estas organizaciones fueron suprimidas por el gobierno militar en el año 1973. Sin embargo, re-surgen en 1979, bajo el mismo sistema de gobierno que las suprimió, y como reacción a la nueva legislación indigenista que busca la división de las comunidades mapunche, sentenciando el fin de las tierras indígenas así como la desaparición legal de la identidad mapunche (Sierra, 2010). Algunas de estas últimas organizaciones fueron **Ad Mapu** (Rasgos físicos del territorio, cuerpo normativo consuetudinario mapunche); **Newen Mapu** (Fuerza, firmeza del territorio); **Kajfülikan** (Personaje histórico mapunche del período de conquista hispana; persona mítico fundacional **mapunche**), entre otros.

Con el retorno a la democracia en el año 1990, y la nueva figura institucional de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), subsumió a las organizaciones del movimiento mapunche a la lógica institucional del Estado chileno (Hernández, 2003).

A nivel organizativo, la intradiversidad mapunche se constituyó como un mecanismo socio-cultural que la sociedad mapunche instrumentalizó para las negociaciones de carácter interétnico. En el período hispano colonial, estas negociaciones fueron llevadas a cabo por organizaciones tradicionales expresadas en los **fütalmapu** (hoy identidades territoriales) y los **ayjarewe** (Forma organizativa ancestral mapunche) (Zavala, 2004; Bengoa, 1987; Boccara, 2007). Las relaciones

negociadas de la sociedad mapunche con el Estado chileno fueron protagonizadas por organizaciones mapunche modernas como la Sociedad Caupolicán, Federación Araucana, Unión Araucana, Corporación Araucana (Foerster, y Montecino, 1988), **Az Mapu**, entre otras.

Esta intradiversidad organizativa ha permitido mantener vigente el problema de las relaciones interétnicas entre la sociedad mapunche y el Estado chileno. Por ejemplo, la demanda por la E.I.B. (1989), el reconocimiento constitucional, los derechos lingüísticos y educativos.

El proceso de colonización, unido al civilizatorio hispano, en cuanto fenómenos complejos de orden social, político y cultural funda, mediante la política de castellanización, la intradiversidad lingüística mapunche (Nogler, 1972; Guarda, 2001).

La primera diferenciación lingüística intramapunche, la protagonizará el *lenguaraz* o intérprete, que facilitó el tránsito comunicativo entre diversos agentes coloniales (misioneros, colonos, militares, entre otros) en eventos de negociación, tales como: parlamentos, instalación de misiones (Nogler, 1972; Durán y Ramos, 1986). Es decir, son los inicios de una intradiversificación sociolingüística mapunche: los monolingües de mapunzugun y el bilingüe temprano mapunzugun-castellano, en la figura del intérprete mapunche.

En cuanto a la actitud sociolingüística en los primeros años de contacto interétnico mapunche-hispano, se advierte una intradiversidad lingüística derivada de la resistencia y/o niveles de aceptación del castellano por parte de sectores mapunche. Este fenómeno se presentaría en fases de mayor a menor resistencia hasta la masificación del castellano por parte de los mapunche (Durán y Ramos, 1986). Los efectos de la masificación del castellano se traducen actualmente en la existencia de una población bilingüe, en donde un 46,6% de la población mapunche reconoce esta condición, en tanto que el 53,4% es monolingüe del castellano (CONADI, 2009c).

Los efectos del contacto lingüístico mapunzugun-castellano, se aprecian cuando la conciencia colectiva mapunche de mediados de los primeros dos tercios del siglo XX se muestra intervenida por las categorías culturales occidentales asociadas a clase sociales (campesino, pobreza); de civilización y progreso o de filiación biológica

(raza). Sin embargo, el movimiento mapunche paulatinamente provocará el nexo entre lengua y cultura, y en efecto, instalar la lengua en las demandas culturales.

Hoy, la población mapunche residente en Santiago, por ejemplo, presenta una alta actitud positiva hacia la lengua mapunche. Un 93,5% le otorga a la lengua valor en sí mismo; un 97,9% aspira a que la lengua se mantenga; un 96,4% se declara favorable a la escritura y aprendizaje de la lengua, un 94,6% pretende que la lengua mapunche sea obligatoria en la enseñanza y su eventual universalización (CONADI, 2009b, 2009c).

### **2.1.3 Relaciones interétnicas: una visión desde la legislación indigenista en Chile.**

En este apartado se analiza las relaciones interétnicas chileno-mapunche desde el marco de legislación indigenista, a través de la cual el Estado (1819) establece relaciones interétnicas unilateralmente hasta fines del período reduccional (1927). Posteriormente, con el surgimiento del movimiento mapunche en 1910 (Foerster y Montecino, 1988), comienzan negociaciones entorno a una demanda legal que represente los intereses del pueblo mapunche. De esta manera, hacia mediados del siglo XX la legislación indigenista responde a las demandas de la sociedad mapunche, independientemente si éstas fueran acogidas plenamente por el poder legislativo (Jara, 1956).

De este modo, esta revisión profundiza en las relaciones interétnicas presentes en los cuerpos legales indigenistas y se realizan algunos alcances a otros preceptos legales que afectan a los pueblos indígenas.

En el campo de las políticas territoriales expresadas en la aplicación de la legislación indigenista, es posible advertir un paradigma de relaciones interétnicas que ha impactado a la sociedad mapunche en cuatro períodos: 1) *período de dominio territorial, político y cultural*, 2) *asentamiento forzado* de la sociedad mapunche por parte del Estado, 3) *constitución de la propiedad mapunche* (1927-1979) y, por último, 4) *reconocimiento protegido de la sociedad mapunche* por parte del Estado nacional (1993 en adelante).

Diversos autores (Jara, 1956; Bengoa, 1987; 2004; Gómez, 2010) han demostrado la existencia de un *período de dominio territorial, político y cultural* que se desarrolló en la etapa pre-reduccional (1818 - 1883), en el cual la legislación chilena fue un mecanismo central de dominación política, cultural y territorial hacia la sociedad mapunche. Así, se promulgan cuerpos jurídicos para declarar ciudadanos chilenos a los mapunche; para fundar pueblos de indios; para definir territorios de colonización y, por último las que declaran al territorio mapunche como parte del territorio nacional chileno (Jara, 1956; Bengoa, 2004). Como mandato de la ley indigenista de 1993, se definen Áreas de Desarrollo Indígena (CONADI, 1993).

La revisión crítica actual de Bengoa (2004), deja ver la contradicción entre declarar legalmente a los mapunche como *ciudadanos chilenos* (Jara, 1956), y los *requisitos constitucional* de ciudadanía de 1822 y 1833, que consideran el dominio de la escritura, participación en el sufragio universal y dominio cultural, condiciones que la sociedad mapunche no posee en tal período, en consecuencia quedan marginados de las posibilidades de sufragio.

En otras palabras la legislación de la época norma las relaciones interétnicas desde la lógica institucional del Estado sin considerar los patrones socioculturales de la sociedad mapunche sobre la cual se legisla. Lo mismo sucede con la aplicación de políticas de asentamiento en pueblos de indios, puesto que no se reconoce que la racionalidad mapunche (Di Liscia, 2003) organiza en base a un modelo de asentamiento disperso según patrones de linaje y grados de intimidad social, en pro de favorecer la convivencia positiva.

El período de *asentamiento forzado* de la sociedad mapunche por parte del Estado, ocurre en el proceso reduccional (1884-1927), según mandato legal de 1866 y se aplica con la ley de 1883, post-invasión al territorio que aún permanecía con cierto grado de autonomía. Es decir, la aplicación de ambos cuerpos jurídicos consolida el asentamiento forzado de la sociedad mapunche, mediante procesos de radicación y el establecimiento territorios de colonización, violándose el territorio aún autónomo, reconocido mediante tratados con la corona española e interviniendo el espacio territorial jurisdiccional mapunche (Jara, 1956; Bengoa, 2004).

El Estado chileno reconoce en el lenguaje legislativo, tanto en el período pre-reduccional como en el reduccional, la existencia de territorios indígenas sobre los cuales legislar, introduciendo así en 1913 el concepto de *terrenos indígenas*. Luego, en 1921, surge la figura jurídica de *indígenas radicados en comunidades* (Jara, 1956, p. 66). Estas distinciones conceptuales serán la antesala para aplicar las políticas de *división de las comunidades indígenas*, bajo el amparo de la ley indigenista de 1927, dando fin al período reduccional (Jara, 1956, p. 70). De este modo, se impone la idea de *tenencia privada de las tierras mapunche* y, en efecto, las tierras se abren al mercado liberal (Gómez, 2010). En tanto, desde el punto de vista educacional, la *noción de comunidad* opera como un mecanismo para configurar el espacio de socio-geográfico para instalar la escuela, que representaría un instrumento de civilización expresado en el cultivo de la razón, y la fe cristiana y los principios de la sana moral (Jara, 1956).

La *constitución de la propiedad mapunche*, se configura en período post-reduccional (1927-1979), donde se procura la división de las reducciones para convertirlas en propiedad privada mapunche, según el modelo occidental de tenencia de la tierra, cuyo primer efecto será la creación de una imagen campesina de la sociedad mapunche, afianzando la homogeneización nacional en la figura única del *ciudadano chileno*, siguiendo la propuesta que los próceres de la independencia formularan en 1819 (Jara, 1956). Este ideal de “hombre” aún está vigente (Bengoa, 2004) y su formación le corresponde, principalmente, a la escuela pública y privada.

Las sucesivas leyes indígenas focalizan la creación de instituciones administrativas como los *juzgados de indios* cuya función es llevar a cabo la división de las comunidades mapunche; leyes que buscan el otorgamiento de créditos a los indígenas; requisitos de dominio de la lengua mapunche por parte de los misioneros destinados a territorio de La Araucanía (Jara, 1956); otras leyes, en la década de 1960, dan cuenta de otorgamiento de títulos gratuitos de tierra fiscales en territorio mapunche (Ministerio del Interior, 1960). En este período se introduce el concepto de *tierras fiscales*, que los miembros de algunas comunidades mapunche hoy aluden para referirse a los nuevos asentamientos que accedieron luego de desplazarse forzosamente desde sus lugares de origen presionados por los colonos chilenos (Durán, Catriquir y Valdebenito, 2009).

El *reconocimiento protegido de la sociedad mapunche* expresado en la ley 19.253 en el período post-dictadura (1989), se manifiesta de dos modos: reconocimiento político con fines asimilacionistas practicado por el Estado chileno en los distintos períodos previamente señalados. Otro reconocimiento da cuenta de los pueblos originarios como etnias indígenas. Un tercer tipo de *reconocimiento demandado* por los pueblos originarios es el de “reconocimiento constitucional en su calidad de pueblo originario”.

Respecto del *reconocimiento político con fines asimilacionistas* ha sido explicitado por parte del Estado chileno, particularmente en el parlamento de Tapihue (1825) celebrado entre el Estado chileno y los mapunche (Bengoa, 2004). No es sino en la legislación indigenista de 1993, que se reconoce expresamente la existencia de las siguientes etnias indígenas en Chile: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Atacameños (likan antai), Quechuas, Collas, Kawashkar, Yámanas y Diaguitas, definiéndolos como “descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos” (CONADI, 1993, p. 3) Asimismo, se definen criterios para considerar la pertenencia étnica de los individuos indígenas en marco de la nacionalidad chilena. De este modo, se advierten identidades colectivas e individuales. Esta última responde a una necesidad funcional del sistema social chileno, dado que a partir de certificaciones institucionales de pertenencia étnica, los individuos acceden a beneficios sociales.

Esta ley expresa una continuidad de la lógica declarativa institucional del Estado, en cuanto se considera protector, respetuoso y promotor del desarrollo de los indígenas, de sus culturas, familia y comunidades (CONADI, 1993). Sin embargo, la acción política estatal muestra efectos opuestos a la intencionalidad legislativa; se profundiza, por ejemplo, la nuclearización de la familia, en desmedro de la familia extensa con el propósito de generar subsidios familiares. También, se promueve la organización de *comunidades jurídicas*, que por un lado instrumentaliza el número de “socios” (diez, como mínimo) (CONADI, 1993), y por otro se valora su individualidad; en contraste a la comunidad tradicional o ancestral, basada en el **lof che** (comunidad de parentesco), que se funda en el sistema de relaciones de parentesco. Es decir las personas están allí no por el hecho de ser socios, sino por pertenecer a un mismo linaje y compartir un mismo espacio territorial.

En el ámbito político, los pueblos indígenas demandan al estado el reconocimiento constitucional; sin embargo, aun que ello ha formado parte de las campañas electorales de los candidatos presidenciales, la enmienda constitucional aún permanece en el Congreso Nacional. El texto de reforma constitucional para el reconocimiento de los pueblos indígenas declara, según León (2007):

La nación chilena es indivisible...Es deber del Estado resguardar la seguridad de la nación, dar protección a la población y a la familia, propender al fortalecimiento de ésta, promover la integración armónica de todos los sectores de la Nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional. Especialmente la ley garantiza el derecho a conservar, desarrollar, y fortalecer la identidad, idiomas, instituciones y tradiciones espirituales, sociales y culturales de los pueblos indígenas que habitan el territorio nacional (p. 275).

Los antecedentes muestran que, pese a la mención del reconocimiento de pueblos originarios, tal rectificación constitucional no ha sido posible en el congreso nacional. Por otra parte, a los pueblos originarios no se les reconoce su condición de precolombino. Se aprecia en efecto, un reconocimiento constitucional que parte desde la negación del otro en su autonomía y lo reconoce en la homogeneización.

En el campo de políticas internacionales, Chile recientemente se ha hecho parte de la “Declaración de la Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas” (ONU, 2007). Se ha ratificado también el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2009) sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes (CONADI, 2009a). En la ceremonia sociopolítica de anuncio de la ratificación del convenio 169, el gobierno chileno representado por la presidenta Michel Bachellet (CONADI, 2008), señala:

...el Convenio 169 es un gran marco de ordenar cómo hacemos las cosas y cómo las hacemos bien, junto a las comunidades, en la perspectiva de lo que queremos lograr de nuestro país, que nuestro país sea un país más consciente de su diversidad, orgullosos de su diversidad, una diversidad que nos



enriquece, pero también un país más integrado, más cohesionado, en la medida que asume e integra las necesidades y la identidad de cada uno de sus habitantes o de sus comunidades (p. 21-22).

De las palabras de la presidenta Bachellet se comprende que las políticas de integración de los pueblos originarios al estado nacional se mantienen vigentes, siguiendo el mismo patrón que viene desde mediados del siglo XIX (Durán, Ramos y Rockman, 1989; Pinto, 2000).

Al respecto de la implementación del convenio 169 de la OIT, que el Estado de Chile, ratificara el año 2008, el relator especial de la ONU para los pueblos indígenas, señala que hasta el momento a partir de este instrumento internacional, el Estado aún no define políticas para su implementación. Asimismo, señala que por un lado, los derechos de los pueblos indígenas son definidos desde el Estado y no desde los propios actores sociales, por otro lado, las institución gubernamental no crea las políticas para la aplicación de este instrumento internacional (Anaya, 2009).

#### **2.1.4 Naturaleza de las políticas legislativas liberales y relaciones interétnicas entre chilenos y mapunche.**

En el campo legislativo chileno, además de las leyes indigenistas hay otros cuerpos legales que afectan diversos ámbitos de los pueblos originarios. Estos son las leyes liberales, de una sociedad globalizada, que afectan a la sociedad en su conjunto y en particular a los pueblos originarios. Entre ellas, las leyes de seguridad interior del estado (ley 19.806 y 19.696 de 1998 y 2000, respectivamente, que derivan en la ley 19.027) (León, 2007); las leyes que impulsan la creación de la Dirección Nacional de Cultura y el Fondo nacional de desarrollo Cultural; la ley de creación de comunas en territorios de alta concentración mapunche no implica un trato espacial de su población étnicamente diferenciada, primando el criterio de distancia de la capital regional; en otros “tomando en cuenta su realidad cultural y étnica” (León, 2007, p. 261) según programas nacionales de desarrollo como actividad forestal, acuícola o el turismo (León, 2007).

La modificación del Código de Aguas en el gobierno democrático pos dictadura, mantiene la separación de la propiedad de la tierra respecto de la propiedad de las

aguas, favoreciendo de éstas para quienes la soliciten (León, 2007). Es esta normativa jurídica no se hace referencia a las aguas situadas en territorio originarios, con excepción de la ley indígena (19.253) que la plantea como recurso central en el área andina aunque siempre en el marco de la solicitud de derechos de agua (CONADI, 1993). La reforma de la ley forestal mediante el Decreto Ley 701 de 1974 favorecen el subsidio estatal a “las plantaciones y el manejo forestal, además de exenciones de tributos y garantías de inexpropiabilidad” (Catalán, 2007, p. 287).

La naturaleza fragmentaria de las políticas legislativas asociadas directa o indirectamente a los pueblos originarios, reduce y dispersa los problemas relacionados a tierras, aguas, bosques nativos en las comunidades, entre otros. Es decir, las problemáticas son observadas bajo un paradigma reduccionista (Morin, 2000, 2001; Catalán, 2007), que simplifica la realidad perdiendo de vista la unidad y la multiplicidad, y en efecto, anulando la diversidad (Morin, 2004).

Este paradigma simplificante también es motivo de discusión en los sectores de la sociedad nacional (políticos, empresariales y académicos), como también en los círculos académicos, donde se identifican prejuicios expresados en la noción de cinturones suicidas y violencia y terrorismo (Merino, Pilleux, Quilaqueo y San Martín, 2007, p. 162-163), que se desprenden de la lógica de pensamiento económico chileno-occidental que orienta las relaciones interétnicas en Chile. Estos hallazgos académicos no son incorporados en la reflexión curricular contemporánea, por el contrario se aprecia un currículo que mantiene discursos estereotipados asociados a las relaciones interétnicas del periodo colonial.

## **2.1.5 Antecedentes de relaciones sociales mapunche-chileno**

### **2.1.5.1 Visiones entre sujetos desde la diversidad cultural**

El contacto interétnico mapunche no mapunche constituye un principio fundante para observar la *diversidad cultural*, o en otras palabras, la visión de los “**unos**” (mapunche) respecto de los “**otros**” (hispano coloniales/o criollos chilenos), a partir de las acciones y discursos construidos por actores de ambas sociedades en contacto.

*Construcción de visiones desde la sociedad chilena hacia el mapunche: los estereotipos*

Las relaciones interétnicas socio-institucionales entre hispanos coloniales y los chilenos criollos han estado signadas por visiones prejuiciadas marcadas por estereotipos según el valor político, social, religioso o económico que sustenta la sociedad dominante en determinados momentos de su propia evolución histórica. Estas visiones del otro mapunche, marca las relaciones sociales en diversos espacios de contacto y contexto interétnico, entre ellos la escuela.

En el caso de Colombia se aprecia este mismo fenómeno de estereotipo y racismos, cuyas huellas son entre otras, la tesis política de la “limpieza de sangre”, o el ser blanco como requisito para entrar a las instituciones pública o la iglesia (Soler y Pardo, 2007, p. 184).

Las transformaciones constitucionales de inicios de la década de 1990 que reconocen a Colombia como “Estado Multicultural” (...) y que “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación...” después de quince años no ha implementado las políticas a atención a la diversidad (Soler y Pardo, 2007, p. 188).

El proceso colonial extranjero y el interno nacional, han creado contextos interétnicos que han trascendido las épocas en América latina.

En tal sentido, se entiende el *contexto interétnico* como escenario en el cual actores sociales, históricos, culturales y étnicamente situados protagonizan determinadas formas de vivir y establecen relaciones socio-político-culturales, según sus marcos culturales que orienten sus mundos de vida (Bonfil, 1988; Moya, 1997). Es decir, los escenarios interétnicos son el resultado del modo de relación que han construido sociedades étnicamente diferencias y cuyo efecto es desventajoso para el grupo dominado.

En el período colonial, marcado por la orientación evangelizadora-civilizadora, los mapunche fueron vistos como *indios infieles y bárbaros, viciosos*, que se oponen a la civilización, enemigos de la sujeción y de las leyes, sin Dios ni religión, lujuriosos, polígamos, y regidos por un tipo de gobierno acéfalo, aunque capaces de aprender y admitir el evangelio (Rosales, 1877/1989; Pinto, 1988).

En la visión nacionalista chilena post-independencia marcada por la construcción de una ciudadanía nacional se reconoce en los mapuche un pasado glorioso vinculado a la resistencia colonial hispano; entonces son vistos como *valientes guerreros, indio heroico*; visión en la que subyace un *trasfondo moral como defensores de su libertad* y, en efecto viene a reforzar la *idea libertaria* de los criollos chileno (Stuchlik, 1974; Bengoa, 1987; Hernández, 2003). Las implicancias educacionales de estos estereotipos se manifiestan en los textos escolares que incorporan personalidades mapuche como Lautaro, Caupolicán y Michimalogko

Hacia mediados del siglo XIX, pos independencia nacional, surge la imagen del *mapuche bandido* o el *mapuche bárbaro y hereje*, asociados a pillaje o de oponerse a los avances de la civilización, propuesta por el estado nacional emergente (Stuchlik, 1974; Bengoa, 1987; Sierra, 2010). Este estereotipo está marcado por la imagen de La Araucanía autónoma pre-reduccional, en la que a juicio de los gobiernos de la época se refugiaban los “bandidos” que huían de la justicia chilena, cuya jurisdicción se situaba al norte del río Biobío (Bengoa, 1987; Villalobos, 1976, 1982; Pinto, 2000).

El período reduccional (1884-1927) el Estado releva la formación del ciudadano y se orienta por un sistema económico de producción liberal (Gómez, 2010). En esta orientación político-económica se crea y difunde la imagen *del indio flojo que no le gusta el trabajo, vago, borracho, lentos*. Hacia las décadas de 1920 en adelante, a la imagen previamente indicada, se agrega la de *atrasados, ignorantes, malos trabajadores* (Bengoa, 1987; Hernández, 2003; Sierra, 2010).

En la segunda mitad del siglo XX, Hernández (2003, p. 264), destaca el estereotipo paternalista como el mapuchito, mapuchita, vinculado a las concepciones de “pobreza”. Luego, respecto de los movimientos recientes y las políticas internacionales se regresa al estereotipo de indio rebelde, mapuche atrevido, el que en medio de su ignorancia y atraso se atreve hablar de autonomía.

Estas visiones estereotipadas no sólo forman parte del discurso social, sino que pueden constituirse en factores que inciden en los procesos educacionales y que, en efecto, configuran a las escuelas como espacios de relaciones interétnicas e interculturales asimétricas (Citarella, 1990; Van Dijk, 2007). Expresión de ello es que

en la educación escolar chilena, los líderes del movimiento mapunche así como la historia del contacto interétnico mapuche-chileno están ausentes en el currículo escolar nacional.

En efectos los recursos y materiales de enseñanza portan las imágenes que la sociedad en contacto se construye en su proceso histórico de relación. Esto puede ser exponiendo estereotipos de modo explícito, excluyendo u omitiendo el patrimonio cultural de los pueblos originarios en el currículo oficial (contenidos, textos escolares, metodología, etc.) fenómeno reconocido en diversos estudios (Valiente-Catter, 1996; Zúñiga, 1996; Moya, 2007).

Los murales escolares son otro aspecto característico de las escuelas situadas en contexto interculturales, constituyen verdaderos andamiajes de transmisión del patrimonio cultural, histórico y administrativo de la sociedad y cultura nacional. Ello representa el currículum nacional y/o global “oculto” en el aula escolar (Torres, 1994a; López, 2010).

Una transformación de los modelos de crear, organizar o incorporar componentes de los modelos educacionales indígenas al currículo escolar está en estrecha relación con la concepción de interculturalidad que se asuma en el campo social y educacional. Así, los recursos de enseñanza basada en una interculturalidad crítica que busca la transformación del estatus quo de las relaciones interétnicas y, por tanto no rehuirá el conflicto, antes bien, los abordará (Zúñiga, 1996).

#### *Construcción de visiones desde la sociedad mapunche hacia el chileno: el wigka*

En el marco de las relaciones históricas, que se vienen describiendo, desde la perspectiva mapunche, se aprecia no sólo la resistencia bélica frente al conquistador colonizador, sino también una construcción sociocultural del otro: el **wigka**. Este concepto, más allá de su sentido original de referirse a “ladrón de animales” o usurpador, o “wigka” (Zavala, 2008a), otorga identidad étnica al no mapunche, españoles y/o a sus descendientes criollos, en tanto configura a éstos como “otros”.

El concepto de **wigka**, desde la perspectiva endógena cultural mapunche, refuerza la autoidentificación **mapunche** por diferenciación étnico-cultural con el otro; en tanto que tal concepto conlleva una dimensión racial (gente de sangre diferente), un

modo distinto de entender el mundo y una forma de comportarse. En el marco de las relaciones interétnicas, esto se entiende como una dimensión étnico moral (González, 2010), que sustenta percepciones y visiones de los unos y de los otros. En este sentido, los mapunche se autoconciben como “Honestos, rectos, leales; del otro, asumen a los winka como ladrones, deshonestos, y seres que no son dignos de confianza” (González, 2010, p. 270).

En el ámbito intra societal mapunche, el concepto wigka otorga herramientas cognitivas a las personas que viven sus patrones culturales, para evaluar el comportamiento de las nuevas generaciones respecto de su lealtad cultural. Lealtades culturales que se expresan en aspectos como el dominio de la lengua propia, sus modos de vestir; sus actitudes frente a la sociedad mapunche, los comportamientos y la mantención de un pensamiento propiamente mapunche. Quienes no cumplen tales condiciones, serán vistos como *awinkado* (González, 2010). En efecto, el *awigkamiento* expresa el profundo proceso de transformación cultural de las generaciones jóvenes mapunche, en cuyo proceso transformador está la presencia de la escuela, denunciado tempranamente por organizaciones mapunche durante el siglo XX (Foerster y Montecino, 1988).

#### **2.1.6 Antecedentes de contacto interétnico: mapunche y misionero en la Araucanía en el siglo XIX.**

Las políticas de integración del mapuche al Estado nacional, implicó también la participación de los misioneros católicos, Jesuitas, Capuchinos y Franciscanos (Pinto, 1988; Uribe, 1988).

El contacto interétnico entre misioneros y mapunche se da en complejos procesos de relación especialmente de incomunicación y/o confusión de parte de los actores sociales, motivado por los fines de cada una de las partes (Pinto, 1988).

Un caso ilustrativo del contacto interétnico complejo lo señala el Padre De Lonigo (1984), cuando indica que con el fin de conquistar las almas de los indígenas debían soportar los molestos estilos de saludos de los infieles. El saludo al que se refiere el padre De Lonigo es el **pentukun** (que quiere decir “mirar hacia el interior del otro”), que consiste en un discurso tetrádico en el cual cada interlocutor toma la palabra

cuatro veces con el propósito de captar el estado social, cognitivo y las intencionalidades del otro.

Este estilo comunicativo propio de la cultura mapunche invitaba al otro, en este caso al misionero, a participar de los códigos culturales, los que no eran compartidos, ni aparentemente comprendidos por los misioneros. Es decir, los códigos culturales que están presentes en las formas de saludo dan cuenta de un problema comunicativo-intercultural, tanto en el plano del entendimiento de lo trascendental como en la práctica de los roles en los respectivos marcos culturales de los actores sociales.

En el campo de la incomunicación en lo trascendental, se advierte confusiones respecto de la trascendencia de la vida y de la muerte. Así, el misionero en una situación de transición desde la vida hacia la muerte de un cacique, le prepara el viaje a la vida eterna, desde la visión cristiana, en cuanto este viaje representa: "...un alma arrebatada al demonio y conquistada para el cielo" (Pinto, 1988, p. 66). Sin embargo, desde la perspectiva cultural mapunche, la muerte se asume como una re-unión con los antepasados que requiere la intervención del y/o la machi (chaman), quien realiza el rito de *liftun* o limpieza del "espíritu" previo a la muerte, (datos auto-etnográficos).

En este mismo marco de interacción, Pinto (1988) señala que los mapunche, por su parte homologaron el rol del misionero con el de machi, una personalidad mapunche que asume el papel de la sanación. Al respecto Pinto (1988) registra un suceso en el marco de la ética cultural mapunche de la época:

Los mapunche percibían a los misioneros como personas con poderes similares a los de una machi, especialmente por los numerosos actos de exorcismos que éstos realizaban. Así, cuando el exorcizado moría, la comunidad pedía la pena de muerte al misionero (p. 57).

Otro problema de relación intercultural que se advierte es la figura controvertida del misionero por parte del mapunche. Estos, por un lado perciben al **patiru** o misionero como un personaje que se esfuerza por la salvación de las almas de los indígenas, por otro, se los ve como personaje que representa al **wigka**.

En este mismo sentido controversial los mapunche admiten el sacramento del bautismo “sólo por las dádivas que ofrecen los padres” (Pinto, 1988, p. 69; citando a Fray Ramón Redrado), y “...para no enemistarse con los españoles” (Pinto, 1988, p. 69; citando a Espiñeira).

La comunicación entre los “unos” y los “otros” en procesos interétnicos e interculturales complejos se ve influenciada por los intereses de los actores involucrados. De este modo, relación interétnica entre mapunche y misioneros está determinada por problemas de incomprensiones de códigos comunicativos que incluyen concepciones sobre la vida y la muerte, asunción de roles que no se ajustan a las identidades culturales, desconfianza frente a la figura del misionero, y los juegos contextuales realizados por ambos sectores.

### **2.1.7 Políticas públicas de interacción entre Estado nacional chileno y pueblo mapunche**

Las políticas públicas orientadas a los pueblos indígenas se sustentan en discursos que configuran una imagen de la sociedad indígena y mapunche en particular, dependiendo de las coyunturas históricas, entendida como reparadora de la anterior, así por ejemplo, la declaración de ciudadanía de 1819, se funda en superar la visión colonialista hispana frente a los mapunche.

En el campo de las políticas de relación entre el estado nacional chileno y el pueblo mapunche se ha definido unilateralmente desde el estado hacia el pueblo mapunche a través de la legislación indigenista, desde los albores de la independencia de Chile (1813) hasta el presente (Jara, 1956; CONADI, 1993) con algunos matices de participación del movimiento indígena en la década de los '70, y luego, con el retorno a la democracia, en los inicios del decenio de los noventa.

Las leyes indigenistas promulgadas desde el siglo XIX y hasta la mitad del siglo XX, focalizan el dominio político territorial mapunche, referidas a ocupación política del territorio mediante proceso de colonización con colonos extranjeros o nacionales; asentamiento forzado de la sociedad mapunche en reducciones y luego el esfuerzo nacional por dividir tales reducciones, bajo el principio de la propiedad privada de la tierra (Jara, 1956; Durán, y Ramos, 1987; Bengoa 2004; Correa y Mella, 2010).



En el penúltimo gobierno de la concertación (2000-2006), surgen la política de reparación, que busca superar daños de las políticas indígenas anteriores. Esta tendencia reparatoria ya había sido aplicada por el primer Gobierno nacional en el año 1919, como se indicó más arriba, aunque no con esta denominación.

En el presente, la política de reparación, la expresa la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los pueblos indígenas, instancia creada por el gobierno del Presidente Lagos, cuya tarea asignada es la de “analizar las causas históricas más profundas de la situación de insatisfacción de los pueblos indígenas respecto de la aplicación de las políticas del estado (Aylwin, 2007). Si bien la citada comisión aportó información al gobierno, éste no generó respuestas concretas a las demandas indígenas, gatillando protestas y movilizaciones (Aylwin, 2007).

Si bien la retórica de los gobiernos manifiestan mayor cercanía con políticas de reconocimiento impulsadas por organismos internacionales, en la práctica, las políticas para los pueblos indígenas y el mapunche en particular, los gobiernos entienden el conflicto con la sociedad mapunche como problema de pobreza o carencia económica (Bello, 2007), desviando así la política hacia los intereses del estado y tergiversando la realidad, criminalizando, por ejemplo, al movimiento indígena (González, Mella y Lillo, 2007). Por su parte, los funcionarios institucionales orientan su acción según patrones de una “cultura organizacional de resistencia corporativas que no les permite explorar nuevos enfoques de interacción con los actores indígenas” (Valdés, 2007:189).

En el campo educacional, la política indigenista hace referencia desde temprano con fines de homogenización y dominio cultural y político (Jara, 1956; Durán, Ramos y Rockman, 1989). Es la década de los ‘60 cuando, en el marco de las políticas de desarrollo económico de tipo rural, se considera una educación de tipo agrícola y de artesanía para la población mapunche.

En el primer decenio del presente siglo XXI, la educación chilena a través del Programa Orígenes, y el marco de la política de mejoramiento de la calidad de la educación apunta a financiar proyectos específicos, cuyo propósito es fundamentalmente de tipo estadístico, como tasas de retención escolar, (Bello, 2007), intervención en el currículo nacional o regional, aun cuando se propone la

elaboración de planes y programas propios en las escuelas, éstos son adicionales a la propuesta nacional oficial general. Este aspecto se profundizará más adelante, en el marco de la EIB.

## **2.2 Educación y contacto interétnico en Latinoamérica y La Araucanía en el período hispano colonial.**

En contacto interétnico de los pueblos originarios con la sociedad hispano colonial y el estado nacional, más tarde, estuvo orientadas por políticas que definieron la relación desde la sociedad conquistadora. Estas políticas de contacto interétnico abarcan intervenciones en los ámbitos de las lenguas y las culturas indígenas. Luego se establecerán políticas propiamente educacionales que se implementan mediante la escuela.

En la implementación de las políticas de contacto interétnico instituciones coloniales, tales como las misiones religiosas, las encomiendas, las instituciones militares y luego la escuela.

Estas políticas sin embargo, no operan aisladamente, sino que más bien se complementaron entre ellas, a la vez, que co-implementaban en las mismas instituciones de conquista; no obstante, será la escuela un nicho que favoreció ampliamente la coexistencia y aplicación de las políticas de contacto. Es decir, la institución escolar tempranamente fue un centro civilizador, evangelizador y formador de la unidad nacional.

### **2.2.1 Políticas de contacto interétnico y educación**

Entre las políticas de contacto interétnicos, se encuentra las de tipo lingüístico, las de asimilación cultural y las políticas educacionales propiamente tales.

#### **2.2.1.1 Políticas lingüísticas de castellanización**

La *política de castellanización* del periodo conquista-colonia en Latinoamérica, apunta precisamente a que la población originaria logre su asimilación a la sociedad colonial a través del aprendizaje y uso de la lengua castellana, para cuya práctica las autoridades civiles serían las vigilantes de la acción educativa de las órdenes religiosas. Sin embargo, pareciera que tal política no era aceptada del todo, sea por algunos encomenderos o por los misioneros; estos últimos habrían optado mantener

separados a la población conquistadora de la indígena, factor que habría contribuido a la sobrevivencia de lenguas y culturas originarias ante los embates de la cultura occidental (García, 2010), aun cuando se supone que ello ocurrió mayormente en situaciones de reduccionamiento intracomunitario.

La aplicación de la *política de castellanización* en Latinoamérica y Chile, operó bajo la ideología del remplazo lingüístico; así, por un lado se reprime el uso de las lenguas originarias y se impone el castellano, instrumentado principalmente a través de la escuela, por otro lado. Las lenguas indígenas se usan como estrategia de castellanización, mediante las cuales los niños aprenden la lectura y escritura y el uso de textos bíblicos traducidos a las lenguas indígenas (Amadio, 1987; Durán y Ramos, 1988; García, 2010, p. 65; García, 2000).

La *política de castellanización colonial* en Chile constituyó un estímulo para misioneros y el proceso colonial temprano. Así, hacia el año 1600 unos 6.000 mapunche en la zona de Valdivia “Hablan la lengua española con gran propiedad” (Rosales, 1877/1989, citado por Guarda 2001, p. 74).

La sociedad subordinada –la originaria-, por su parte, frente al contacto lingüístico compulsivo, en lo intracultural, reaccionó con auto-represión en el uso de la lengua propia, la clandestinización y el disimulo, estrategias de vasta difusión en América latina desde la época colonial hispana (Golluscio, 2006).

### **2.2.1.2 Políticas de asimilación cultural mediante la educación**

La política de asimilación cultural, al igual que las de castellanización, fue llevada a cabo por agentes coloniales como encomenderos, militares, misioneros, policía, etc., que en muchos casos incluyó la violencia física. Respecto de la encomienda, Noggler (1972, p. 141), reconoce la intención positiva de esta institución de “incorporar a los aborígenes en la comunidad española y enseñarles de esta manera las típicas costumbre religiosas (...). Pero el hecho de que la encomienda contravenía a los derechos humanos, como ya los contemporáneos los veían claramente”.

La inserción de los mapunche en la encomienda constituyó un acto forzado por parte del conquistador, por cuanto expresa un modo de institucionalización del contacto interétnico desde la corona hispana. El contingente indígenas asignado al

conquistador, representaba un premio para éste, por la tarea realizada. La obligación del encomendero, era de proteger y evangelizar a los indígenas. Todo ello en la lengua del conquistador (Estellé, 1978; Durán, Ramos y Rockman, 1989).

En cuanto a la política de asimilación cultural Guarda (2001, p. 74) indica que los niños “vestían a lo español” como resultado de la educación misionera. En este mismo periodo (hacia 1600) la población mapunche ya exhibía rasgos de apropiación cultural hispano en cuanto a su vestuario y protagonizando comportamientos y vínculos matrimoniales con miembros de la sociedad hispana colonial. Guarda (2001, p. 376; citando al vicario Rocha, s/f), describe a los mapunche como indios “...españolizados, distinguiéndose en el traje, policía [orden y disciplina] y trato, y que sus hijas muchas veces casan con soldados u otros españoles vecinos” (p. 376).

La acción evangelizadora y civilizadora, fue asumida también por los soldados coloniales. Por ejemplo, Núñez de Pineda (1607-1682/2001), testimonia en su *Cautiverio Feliz* que él instruía en los rezos y doctrina cristiana a los niños mapunche que lo custodiaban; en especial los “nietos del viejo Llancareu” (p. 386), los más cercanos a él.

### **2.2.1.3 Políticas educacionales escolares**

En Chile, los exponentes de la política educacional escolar colonial fueron los misioneros franciscanos, quienes fundaron el colegio de Propaganda Fide<sup>2</sup> de Chillán en 1756 (Noggler, 1972). En el marco de la política misionera, el colegio de Chillán cumplió dos funciones. Una de orden político administrativa instrumentada por el Gobernador Amat, quien puso a los pehuenche bajo la jurisdicción del colegio de la Propaganda Fide de Chillán. La segunda función fue educacional.

En su función educacional, este colegio impartía una educación selectiva para hijos de caciques, con un triple propósito, 1) lograr dominio sociocultural de los Araucanos, 2) seguir una carrera eclesiástica o política y, 3) transformarse en maestros evangelizadores para su propia familia (Noggler, 1972).

Finalmente, el proceso civilizador y evangelizador transforma el principio de libertad con que la familia mapunche educaba a los niños en principio de dominación

---

<sup>2</sup> Propaganda Fide: Congregación para la Evangelización de los pueblos. On line.

étnico cultural (Molina, 1788/2000), por otro lado, la libertad de vida mapunche se ve intervenida paulatinamente por el control y disciplinamiento que impone la “empresa de cristianización y civilización” (Boccaro, 2007, p. 261).

En síntesis, en la implementación de la política lingüística, civilizatoria, conversionista y educacional del período colonial, jugó un papel central la imagen estereotipada del “indio infiel”; incivilizado y bárbaro. Esta imagen otorga justificación moral al pensamiento monocultural del conquistador para el cumplimiento de su misión de dominio del “otro”. El principio que motiva la acción evangelizadora-civilizadora es la búsqueda de la “Gloria de Dios”, en cuanto “bien superior que ordenaba el quehacer humano desde la política del estado” (Foerster, 1996, p. 136). Este pensamiento guió en efecto la acción del misionero y más adelante la práctica educacional del profesor (Noggler, 1972; Nicoletti, 2008, p. 69).

El origen de las escuelas en Chile está ligado a las misiones católicas a cargo Jesuitas y/o Franciscanos, especialmente en el período colonial, ubicándolas en las nacientes ciudades instaladas por el conquistador o en sector socio-geográficos de alta concentración mapunche (Guarda, 2001; Labarca, 1939).

### **2.2.2 Marco político institucional de la educación en Chile**

El sistema educacional chileno inicia su proceso de configuración desde el momento mismo de la emancipación nacional en el año 1818. En el marco del ensayo de cinco constituciones (1818, 1822, 1823, 1828, 1833) se instala el modelo de ciudadano que el legislador denomina *especialísimo ciudadano* para denotar el alto interés de los constituyentes (gobiernos). En el aspecto educacional, esta idea se mantendrá con algunos matices a lo largo de la historia nacional y se traspasará a la constitución de 1925 y a la actual (Campos, 2000).

Los principios orientadores del futuro sistema educacional se instalan en una uniformidad de la educación nacional, así los primeros textos constitucionales tempranamente caracterizan la educación como pública; la uniformidad de todas las escuelas públicas de primeras letras. Es decir, la educación pública queda controlada desde sus inicios por el poder del Estado. Como indica Campos (2000), “El Director Supremo cuidará de que en todos los conventos de religiosos dentro y fuera de la

capital, se fije escuelas bajo el plan general de educación que dará el Congreso” (Campos, 2000, p. 45).

En lo administrativo estas sucesivas transformaciones constitucionales fortalecen la institucionalidad sistema educacional público, creando, por ejemplo, la sección de “*Instrucción Pública, Moralidad, Servicios, Mérito Nacional y Negocios Eclesiásticos*”, que más tarde dará paso a los ministerios de educación, según se declara en las constituciones políticas de 1823 y 1828 (Campos, 2000).

La mayor revolución administrativo-educacional en Chile la impulsa la constitución política de 1833, que teniendo presente el concepto de *ciudadano activo* y el de homogenización nacional, funda un sistema educacional con las siguientes características (Campos, 2000):

- a. Se crea un sistema nacional de enseñanza.
- b. El Estado toma el control de la educación bajo la forma de una Superintendencia del ramo.
- c. Se crean las bases del estado Docente como política educacional.
- d. Se extiende el control estatal a la educación en los colegios a cargo de órdenes religiosas.
- e. Se crean las bases para los planes de estudio estatales, como requisito oficial para el reconocimiento de los estudios.
- f. Se crea el Ministerio de Educación (p. 49).

Las leyes siguientes que canalizan las políticas educacionales, si bien mantienen la distinción entre escuelas públicas y particulares, fortalecen la existencia de un sistema único monocultural, como lo señalan la ley Orgánica de educación de 1860; la ley de educación Primaria obligatoria de 1920 y ratificada en la constitución política de 1925 (Campos, 2000).

Respecto de la estructura técnico-administrativo, la normativa educacional fija los niveles de enseñanza de *instrucción pública, industrial y científica*. En este sentido se mandata la instalación de escuelas primarias en todas las poblaciones y parroquias, cuya administración corresponde a casas conventuales y/o en su defecto a las municipalidades (Campos, 2000).

### **2.2.2.1 Inserción mapunche a la institucionalidad colonial mediante la escuela.**

La escuela, en cuanto institución de los estados nacionales, cumplió un papel central en el proceso de conquista y colonización militar, política y cultural, en la ocupación del territorio mapunche tanto en Chile como en Argentina, con la intervención educacional directa en las comunidades mapunche o en los denominados “territorios de colonización” (Pinto, 2000, p.179), con el propósito de uniformar y/o *nivelar la sociedad chilena* bajo el principio de que la educación es un agente de cambio, en este caso se busca transformar las bases socioculturales de la sociedad mapunche, escolarizando tempranamente a las nuevas generaciones mapunche, a fin de que asuman el estilo de vida civilizado, según el lenguaje de la época.

En efecto, en la política de nivelación de la sociedad, se encontrarían los fundamentos del ritmo acelerado de expansión de la escuela pública en territorio mapunche en periodo post-independencia y luego post ocupación de la Araucanía. La escuela se constituye así en un “enclave sociocultural ajeno al interior de la sociedad y territorio mapunche desde donde se intervenía la cultura” (Pinto, 2000, p. 178); políticas que aún vehiculizan el patrimonio cultural occidental en las escuelas del país y, por otra parte éstas políticas impulsan la EIB (Rother, 2005).

Desde el pensamiento mapunche, se percibe que la educación chilena socavó las bases de la educación propia, reemplazando la figura del educador “propio” por la del preceptor y/o el profesor.

### **2.2.2.2 La expansión de la escuela chilena en territorio mapunche**

Este proceso de expansión de la escuela se funda en las políticas de nivelación cultural, así como en la superación de la figura del indio incivilizado y bárbaro por la del ciudadano chileno. El cumplimiento del propósito político implicó expandir la escuela en el territorio nacional pos-independencia, incluido el territorio mapunche, que había permanecido autónomo las seis primeras décadas, luego de la emancipación chilena.

En este período dos tipos de escuelas se expanden en el territorio chileno, atendiendo a su dependencia administrativa: Las escuelas confesionales de orientación cristiana: católicas y protestantes y, las escuelas estatales.

Aquí se revisa primero la instalación de las escuelas misionales católicas y las de tipo estatal, luego las de orientación protestantes, considerando que éstas ingresan a la región de La Araucanía hacia fines del siglo XIX.

#### *Instalación de escuelas misionales católicas y estatales*

En el período denominado pre-reduccional<sup>3</sup> (1819 – 1880) las primeras escuelas se instalan a partir de la década de 1830 en adelante: La Unión, 1832; Valdivia, 1834 (Noggler, 1972; Guarda, 2001). En el año 1854 se registran en el territorio de Arauco 22 escuelas públicas, 20 fiscales y 2 municipales (Pinto, 2000). Al sur del Biobío se reconocen escuelas estatales en La Unión y Osorno, 1832; 1846 la de Corral.

Las escuelas misionales de confesión católica, no se instalaron por voluntad exclusiva de los misioneros, sino que respondió también a los requerimientos de los gobiernos de la naciente república. Guarda (2001) indica que hacia el año 1830, la autoridad política solicitó reposición de misioneros y la creación de un procurador general quien reduciría a que las familias mapunche a:

... que mandasen sus hijos a las escuelas, aprenderían a leer y escribir, y se instruirían desde su tierna edad en los dogmas de nuestra religión y en poco tiempo serían ciudadanos capaces de emplearse en cualquier destino de la República” (pp. 503-504).

Las peticiones gubernamentales de la época se expresan en la instalación de escuelas misionales (1834 y 1846) en diversos territorios al sur de Valdivia, entre ellas las de Quinchilca, Río Bueno, Quilacahuin, San Juan de La Costa y Dagllipulli. En el año 1838, se abre una escuela sólo para niños indígenas en el convento San Francisco de la ciudad de Valdivia (Guarda, 2001).

En general, hacia la década de 1880, se registran 159 escuelas en territorio mapunche situado entre el río Biobío y Chiloé.

---

<sup>3</sup> Entendemos por período pre-reduccional al modo de relación autonómica que la sociedad mapunche mantiene con el estado nacional chileno desde la independencia de éste hasta inicios de la década de 1880, cuando el estado chileno ocupa militarmente el territorio mapunche.



La expansión de la escuela implicó niveles de resistencia de parte de sectores mapunche, quienes interpretaron la presencia de la escuela como intervención sociocultural en el estilo de vida mapunche. Esto fue percibido por los misioneros como rechazo a la civilización y, en efecto, entender que el interés de los indígenas era permanecer en su estado primitivo. El misionero De Lonigo (1984) lo expresa así:

...rechazan todo lo que tiende a civilizarlos. Viviendo en la plenitud de su libertad e independencia salvaje, se creen los seres más felices del mundo; y miran como gran desgracia perder tal libertad para adquirir las ventajas de la sociedad civilizada (p. 57).

En el binomio escuela-misión pre-reduccional, el gobierno chileno (1848), concibe el establecimiento de misiones en territorio mapunche como un instrumento de avanzada para la ocupación territorial, sin embargo el gobierno de la época difundía a los mapunche el relato de que tales misiones les ofrecían seguridad. Este relato ocultaba el propósito de no entorpecer las acciones de ocupación (Pinto, 1988). Asimismo, las autoridades políticas se comprometían con los mapunche a que una vez aceptada e instalada la misión en territorio indígena, el gobierno sólo permitiría la instalación de aquellos chilenos que voluntariamente fueran aceptados por los indios, estrategia geopolítica por medio de la que La Araucanía deja de ser territorio fronterizo transformándose en territorio de conquista del Estado chileno (Pinto, 1988).

Esta concepción de territorio de conquista, y la ampliación de tierras agrícolas, concibió a los mapunche como solidarios, respetuosos y hospitalarios con los necesitados, a la vez que difundía el estereotipo de que los mapunche están en “libertad brutal, típica de los pueblos primitivos”, (Pinto, 1988, p. 95). Esta representación que los misioneros se construyeron de la sociedad mapunche fue la base para que la escuela misional de orientación católica, las públicas se constituyeran en instrumentos estratégicos (Pinto, 1988) para llevar adelante su tarea civilizadora, marcadas por las corrientes del colonialismo interno (González, 1970) nacionalista e integracionista.

Este mecanismo escolar favoreció la difusión del patrimonio cultural chileno occidental expresado inicialmente en el ámbito de la lectura, escritura y catequesis

para la conquista de las almas, luego la historia patria, para el logro de la unidad nacional y la formación del ciudadano chileno (Noggler, 1972; Lonigo, 1984, Nicoletti, 2008), cuyo resultado, entre otros, es hoy una castellanización compulsiva o dominación lingüística (Golluscio, 2006; Hernández y Ramos, 2004), así como el quiebre del horizonte cultural (Nicoletti, 2008), conceptualizado como conquista del pensamiento mapunche.

El periodo reduccional (1883-1927) se advierte una segunda expansión de las escuelas, tanto misionales como estatales, en territorio mapunche. En 1888, a cinco años de la ocupación de La Araucanía, las escuelas ascendían a 289; es decir, un crecimiento de un 45% (Egaña, 2000). En este mismo lapso la matrícula rural se incrementó en un 47,6% y, la urbana lo hizo en un 39,8% (Egaña, 2000).

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, se abren espacios escolares para las niñas indígenas, como ya había se había hecho en el período colonial hispano. En el período post-ocupación (1871), se aprecia un incremento de establecimientos educacionales para las niñas indígenas en diferentes áreas geográficas del territorio mapunche, en sectores como: Quilacahuin y Toltén (1906); Villarrica (1907); San Juan de la Costa (1910); Pelchuquin y San Pablo (1911) (Noggler, 1972).

Salazar y Pinto (1999) indican que con el inicio de un sector profesional en Chile en la década de 1830, se produce una expansión del sistema educacional, multiplicándose entre 1850 y 1920 ampliamente la enseñanza primaria respecto de la secundaria. Es decir, los momentos de determinados tipos de estabilidad política y social en el país, ha generado cambios y/o reformas educacionales.

La instalación de escuelas de niñas mapunche, responde a la finalidad civilizatoria y cristianizadora de las misiones, como estrategia para sentar las bases ideológicas a fin de que las futuras madres mapunche instalen los procesos formativos occidentales en el seno familiar (Noggler, 1972) y con ello favorecer el dominio cultural y social en la sociedad mapunche.

En el período post-reduccional (1927 en adelante) se asiste a una masificación de escuelas misionales de confesión Católica, asociadas a la creación del Vicariato Apostólico de la Araucanía, en cuanto espacio administrativo-territorial de la Iglesia Católica (Noggler, 1972).

Algunas de estas escuelas misionales eran administradas directamente por el vicariato de La Araucanía, otras en cambio, estaban a cargo de congregaciones religiosas. Por ejemplo, en el año 1958 se registran 116 escuelas misionales del Vicariato de La Araucanía. Por su parte, diversas congregaciones administran escuelas vinculadas a comunidades mapunche: Las Hermanas Catequistas de Boroa en 1937 se encargaron de la administración de 6 escuelas, en territorios claves, en las cuales la cultura mapunche se mantenía plenamente vigente; la Congregación Santa Cruz en 1957 tenía a cargo 22 escuelas; las Hermanas Franciscanas del Divino Corazón de Jesús de Purulón entre 1936-1964 administraron 17 centros educacionales, algunas son escuelas y otras son estaciones misionales. Otras congregaciones se instalaron en áreas urbanas en donde acogieron preferentemente a niñas mapunche: las Dominicas de Pitrufquen (1935 en adelante) que atendían los niveles de enseñanza básica y medios; las Hermanas Carmelitas de la Caridad (1899 en adelante) acogían a niñas para el nivel primario; en Temuco, en cuanto *tierra de misiones*, estaba presente la congregación de las Hermanas de la Providencia (1894), quienes se encargaban de educar a niñas pobres y mapunche, ésta contaban además con un internado para señoritas (Noggler, 1972; Colegio Providencia Temuco, 2012).

A juicio de Noggler (1972), sin los servicios de las congregaciones religiosas la misión de La Araucanía no hubiera completado su acción evangelizadora-civilizadora.

Cabe hacer notar que algunas congregaciones reclutaron niñas mapunche que tomaron los hábitos religiosos y asumieron la tarea educadora y evangelizadora en las comunidades mapunche (Noggler, 1972). Por otra parte, los internados para niños y/o niñas mapunche, contribuyeron a separar a las nuevas generaciones del seno familiar y, con ello, se discontinuó el modelo de enseñanza propio de la sociedad mapunche (Catriquir y Durán, 2007); generando las bases para el proceso de deculturación expresado en el monolingüismo castellano, y el desconocimiento del patrimonio cultural propio que hoy se evidencian en las nuevas generaciones mapunche.

#### *Instalación de escuelas de confesiones protestantes*

La escuelas de orientación protestante se incorporará a la Región de La Araucanía hacia fines del siglo XIX, cuya acción educativa expresa la continuidad de la política

colonial, civilizatoria y evangelizadora delineada y actuada por las escuelas públicas y misionales católicas, ya instalada masivamente en territorio mapunche (Durán y Ramos, 1987; Menard y Pavez, 2007), en el marco del colonialismo interno latinoamericano (González, 1970).

Las escuelas de orientación protestantes, corresponden a las de corriente anglicana, evangélica metodistas y adventistas.

Las escuelas de la misión anglicana se instalan entre 1893 – 1897, en áreas rurales de la Araucanía (Quino, Cholchol y Maquehue Pelal) destinadas a evangelización y educación de niños y niñas mapunche (Menard y Pavez, 2007; Zavala, 2008a). Algunos de los cuales, más tarde asumirán el rol de profesores, y en algunos casos el credo anglicano (Durán y Ramos, 1987; Sierra, 2010). Este proceso formativo influirá de distintas maneras en la identidad socio-étnica de los jóvenes mapunche que asumieron el rol de profesor-misionero.

Un estudio de Durán y Ramos (1988) da cuenta de dos casos de identidad socio-étnica de jóvenes mapunche que una vez egresados de educación primaria de la escuela anglicana, asumieron el rol de profesor.

En uno de los casos, se advierte en el rol de profesor, contradicciones identitarias. Así mientras él fue alfabetizado en mapunzugun, y aprendió el castellano por medio de textos del Antiguo Testamento, luego prohíbe la práctica del mapunzugun en sus alumnos con el propósito de que éstos aprendieran el castellano. Sin embargo, en su rol “profesor-pastor anglicano, predicó el evangelio en las comunidades y lo enseñó en su escuela en mapunzugun” (Durán y Ramos, 1988, p. 144).

En el otro caso, aparece un profesor *fiel a su identidad cultural*, aun cuando vivenció el mismo proceso formativo del *profesor con contradicciones identitarias*, esto podría entenderse como una competencia intercultural reflexiva. En ese sentido, él sostiene que (Sierra, 2010):

...ningún problema para mí. Al culto de los evangélicos yo voy perfectamente bien, y a la misa de los católicos voy igual ¡Qué me importa a mí! ¡Si yo soy aparte...! Cómo se le ocurre que yo voy a estar captando lo

que no es mío. Lo mío es mi religión (...) La religión cristiana no es más que otra cara de la dominación (p. 225).

A partir de lo anterior, es posible comprender que la identidad socio-étnica del profesor de ascendencia mapunche, responde a identidades individuales y/ o colectivas según los posicionamientos que se asuman en los contextos; en cuanto algunos se orientan por la tarea evangelizadora, en cambio otros lo harán desde posturas reivindicativas étnico-culturales (Foerster y Montecino, 1988; Sierra, 2010).

En el campo de las escuelas de confesión evangélica, se las sitúa en el contexto de la colonización europea impulsada por el gobierno de Chile, y llevada a cabo por un sector de inmigrantes alemanes. En 1894 levantan la “Escuela Elemental Evangélica” en El Salto y más tarde, otra en Lautaro (Zavala, 2008a). Pese a que se emplazaron en territorio mapunche, no hay registros si éstas acogieron o no a niños mapunche.

En las primeras décadas del siglo XX otros proyectos educacionales misioneros protestantes vinculados a las corrientes adventista, Bautista y Metodista se encargaron de fundar en territorios mapunche. En 1905 los Adventistas fundan “la Escuela Filadelfia en una zona rural mapunche, y en 1906 el Colegio Adventista de Chile en Púa para la preparación de misioneros” (Zavala, 2008a, p. 282).

La misión Metodista, por su parte, abre colegios agrícolas en Angol (1920) y en Imperial (1940), destinados a niños chilenos y mapunche. Además de liceos de orientación agrícola, mantienen escuelas primarias en Rulo (Imperial) y Lolo Ruka (Loncoche), ambas en comunidades mapunche (Zavala, 2008a, nota 43).

Los datos censales del año 2002, dejan ver el impacto social de los credos cristiano-occidental en las comunidades mapunche, los que indican que la población de 15 años y más (404.495 personas), el 63,5 % adscribe a la religión Católica, el 31,1% a la evangélica (INE y MIDEPLAN, 2005).

Los datos descriptivos presentados, no registran antecedentes ni reflexiones que permitan comprender el impacto socioeducativo de las *confesiones evangélicas conversionistas* en otros contextos latinoamericanos (García y Valbuena, 2004), situación similar se aprecia en la educación escolar que habrían recibido las generaciones nuevas en contextos de comunidades mapunche. Recientemente, en los

inicios de la década del 2000, a partir de algunos testimonios de profesores formados en EIB es posible inferir que el credo evangélico ha causado una división interna en las comunidades mapunche, y que afecta la relación profesor-alumno y profesor-apoderado, toda vez que éste último profese tal credo; ésta relación conflictiva está dada por la presencia de contenidos culturales asociados a la religiosidad mapunche (Catriquir, 2004).

Así, quienes asumen esta corriente religiosa consideran que "...la presencia de la cultura mapunche en la escuela constituye un retroceso y caída en pecado" (D.Ñ. 5-A, 2002), visión opuesta al sector que busca proyectar su cultura y su historia mediante la educación escolar de orientación en EIB. Por su parte los profesores EIB perciben que el sector evangélico mapunche constituye un obstáculo para el desempeño pedagógico: "...ellos no quieren nada con el folclor mapuche, no quieren nada con el **we xipantu** no quieren nada de **gijatunes**, porque para ellos, todo es una cosa pagana" (2-A, 2002, citado por Catriquir, 2004, p. 156).

Por otra parte, se advierte una personalización del rechazo a la EIB en la figura del profesor intercultural. En palabras del profesor:

...La religión evangélica es el peor obstáculo; de ahí donde yo recibo los peores rechazos. Recibía más bien, porque ahora ha venido gente de afuera: del MINEDUC, de la Dirección provincial de Educación, de ONGs y han conversado una y otra vez. Al final se empezaron a dar cuenta que no era cuestión mía, sino que la cosa venía desde arriba (1-C, 2002, citado en Catriquir, 2004).

En orden a los antecedentes expuestos, es posible concluir que desde lo declarado por las misiones protestantes, la persona mapunche no es sujeto de intervención socioeducativa, dado que éstas misiones promueven el desarrollo equilibrado de la persona como un todo: espiritual, intelectual, físico y social, con el fin último de restaurar a los seres humanos a la imagen de su Creador (Matamala, 2012) más allá de las identidades particulares. En tal sentido, el credo protestante tiende a disolver los principios de identidad étnica y constituye un mediador de la integración a la sociedad nacional (Moulian, 2004).

### 2.2.3 Reflexiones académicas en torno a modelos educacionales y pueblos originarios

La reflexión académica acerca del desarrollo de la educación implementada para los pueblos originarios desde el temprano contacto interétnico en Latinoamérica ha permitido identificar algunos modelos educacionales que la sociedad hispano colonial y/o los estados nacionales han implementado para los pueblos originarios.

Yáñez (1989), ha demostrado la coexistencia de cuatro modelos educacionales implementados para la población indígena en el Área Andina, aunque con distintos énfasis en determinados períodos del desarrollo educacional escolar. Estos modelos son: de castellanización, de transición (desde las lenguas indígenas al castellano), de mantenimiento cultural y el de Educación Intercultural Bilingüe.

El modelo de castellanización se dio plenamente en el período hispano colonial; el *modelo transicional* se adscribe a la educación Bilingüe, cuyo auge se sitúa entre las décadas de los 70 y 80, cuya finalidad es también lograr la castellanización de la población indígena, desde la lógica institucional del estado; el *modelo de mantenimiento*, viene de la mano de la educación bilingüe-bicultural, lo que implica la presencia de dos lenguas y dos culturas en el medio escolar. El *modelo de Educación Intercultural Bilingüe*, focaliza las relaciones entre las sociedades indígenas y los estados nacionales, en el campo educacional. Este modelo se gesta coetáneamente al de Educación Bilingüe y el de Bilingüe Bicultural, en la década de los ochenta, del siglo XX (Yáñez, 1989; Chiodi, 1990).

Al respecto, Sarela (2013) sitúa la génesis de la EIB en el proceso de los movimientos indígenas de las décadas de los sesenta y setenta para configurarse como demanda educacional indígena a partir de la década de los ochenta.

En el caso chileno, Durán, Ramos y Rockman (1989), desde una perspectiva analítica, histórica y sociopolítica identificaron, también, cuatro modelos educacionales aplicados al pueblo mapunche: Una *educación para el dominio*, que corresponde al período hispano colonial y fue llevado a cabo por misioneros, militares y/o encomenderos; el *modelo asimilacionista*, desarrollado hacia el primer siglo pos independencia nacional, su propósito es lograr, precisamente, la asimilación de la sociedad mapunche al modo de vida chileno; el *modelo integracionista*, situado

en el segundo siglo de independencia nacional. Este modelo educacional pretende la integración de la sociedad mapunche al sistema nacional, operacionalizado, principalmente a través de la educación escolar. En consecuencia, en el modelo integracionista, la escuela simboliza la presencia de la sociedad nacional y del Estado en las comunidades mapunche y, la escuela el instrumento de asimilación mapunche a la sociedad nacional (Catriquir y Durán, 1997).

Un último modelo reconocido por estos autores es el de la *participación intercultural*, en estado incipiente en la década de los ochenta del siglo XX, protagonizados principalmente por iniciativas privadas y orientados principalmente por el modelo de educación bilingüe, en su vertiente de castellanización (Salgado, 1991).

En recientes análisis acerca de la educación escolar en contexto mapunche, Catriquir y Durán (1997) demuestran que las reformas educacionales en un período de 60 años (1920-1980), no han considerado la diversidad étnico-cultural, sin embargo en este mismo período las instituciones privadas, a través de la escuela, reconocieron la diversidad étnico-cultural. No obstante, este reconocimiento no implica el fortalecimiento del patrimonio e identidad étnico-cultural mapunche, por el contrario, el objetivo principal es su anulación. Ejemplo de ello, es la instalación de escuelas confesionales en comunidades mapunche, en donde los contenidos curriculares responden al enfoque mono-cultural-nacional (Noggler, 1972; Catriquir y Durán, 1997).

El reconocimiento de la diversidad étnico-cultural de carácter integracionista no tuvo mayor resistencia en los líderes del movimiento indígena, pues en este período (1920-1980) los dirigentes indígenas expresan vaivenes en su pensamiento; por un lado, discutían con perspicacia las leyes indígenas, por otro, abogan por una educación pública, concibiéndola como un medio de superación (Catriquir y Durán, 1997).

En las dos últimas décadas del siglo XX, surge la preocupación por el “mejoramiento de la calidad de educación”. En esta fase, se inicia el reconocimiento de la diversidad, desde el enfoque campesinista, en que los análisis centran su



atención en el rendimiento escolar de los niños campesinos y mapunche, vinculados, además, a los niveles de pobreza.

Otros estudios de la época (Durán y Ramos, 1988), relacionan el comportamiento educacional de los niños, según condiciones sociolingüísticas: es decir, el papel que jugaron las lenguas en el proceso educacional.

En otras palabras, los análisis de la educación y del comportamiento educacional de las sociedades indígenas visto desde perspectivas diversas, representa cada una de ellas un aspecto parcial del fenómeno local, tanto en lo académico, lo social y político. Este fenómeno local expresa también un patrón global del contacto escolar orientado desde las sociedades occidentales hacia pueblos originarios.

Los efectos de este patrón global del modelo escolar de contacto interétnico lo expone Grande (2008), cuando demuestra que la violencia escolar que protagoniza la juventud de pueblo *Ojibwe*, en Estados Unidos de Norteamérica, es expresión del deterioro de valores morales como consecuencia de un proceso colonial excluyente a la vez que depredador.

Este fenómeno de la violencia en los escenarios escolares, es interpretado por los sectores políticos, no como resultados de procesos coloniales, entendidos como fenómenos profundamente multidimensionales, sino que sitúan el fenómeno del conflicto y las responsabilidades fuera de las estructuras sociales. Así, el sector *conservador*, culpabiliza la ausencia de prácticas religiosas en la escuela, los efectos tardíos de una educación progresista o la excesiva permisividad de los padres; por su parte, los *liberales*, responsabilizan a los alumnos que maltratan a sus compañeros, los videos juegos o la desaparición de programas sociales (Grande, 2008).

Grande (2008) ilustra la transformación que vivió el pueblo *Ojibwe* en Norteamérica como consecuencia del proceso de colonial nacional, entendido como civilización. La transformación de la propiedad colectiva de la tierra en propiedad privada rompe las relaciones familiares y el sistema de parentesco; ello supuso instalar el imaginario de que los indígenas son inferiores y los blancos superiores. Asumida la condición de inferioridad por parte de los indígenas *Ojibwe*, en los inicios del siglo XX, se abren granjas en sus territorios, se instalan escuelas e internados, se introducen nuevas formas de organización social, se introducen formas

jurídicas occidentales. En estos sistemas de rasgos coloniales, dice, Grande (2008), quedan atrapadas las nuevas generaciones indígenas, que, por un lado, proceden de grupos sociales de estatus importantes en las estructuras de su propia sociedad y, por otro lado, en la sociedad dominante, forman parte de los grupos excluidos, incluso en los sistemas escolares.

En efecto, la implementación forzada de un modelo civilizatorio occidental, por parte de las misiones, la escuela y las políticas estatales, expresa un patrón común de los procesos coloniales extranjeros e internos, que ha impactado profundamente a las culturas originarias, cuya expresión es el quiebre de su horizonte cultural y material (González, 1970; Durán y Ramos, 1986, 1987; Grande, 2008; Nicoletti, 2008).

En el campo de los procesos endo-educacionales, las familias, en los pueblos indígenas han otorgado paulatinamente espacios a la lógica educacional occidental vehiculizada a través de la escuela. En este espacio de apertura, la institución escolar introduce masivamente la lengua del conquistador al contingente indígena joven y provoca de modo paulatino el retroceso de las lenguas propias (Durán y Ramos, 1986; Nicoletti, 2008; Grande, 2008).

#### **2.2.4 Proceso de asimilación. La conquista del pensamiento desde la perspectiva mapunche.**

Más allá de los conflictos bélicos y/o la búsqueda de acuerdos políticos, un aspecto de fuerte repercusión desequilibrante de la conquista y colonización mapunche por parte de la sociedad hispana criolla, ha sido toma de posesión del pensamiento del otro, irrumpiendo en el patrimonio cultural; entre ellos, en la lógica de entender su propio mundo, incluso el mundo del otro. En este proceso jugaron un papel preponderante la educación y la evangelización, en tanto que instituciones hispano coloniales, primero y, del estado chileno después. En este apartado sólo nos centramos en el ámbito educacional, tema central de análisis.

No obstante lo anteriormente indicado, la educación hispano colonial en Chile es inseparable de la acción misionera de la Iglesia Católica. Así, en Chile el primer colegio para indígenas instaurado públicamente, dependiente de la Capitanía General —o sea del estado español— data de 1786. En aquel momento reclutaban especialmente hijos de caciques influyentes en sus *parcialidades* como el único medio eficaz para

asegurar la conquista y la evangelización. Así, "...los hijos de caciques habiendo adquirido los conocimientos necesarios podían seguir tanto la carrera eclesiástica como la política" (Noggler, 1972, p. 84). De este modo se busca someter la población al *suave dominio* por parte de la corona española (Noggler, 1972; Guarda, 2001).

La convicción política y estratégica que sustenta la fundación del colegio es "que ni el más riguroso método de guerra, junto con las deportaciones, podía asegurar la sumisión de los araucanos" (Noggler, 1972:84). Los hijos de cacique no sólo se familiarizarían con la fe católica y las normas del gobierno español, sino que por extensión induciría "a los de su raza a aceptar el cristianismo y la sumisión" (Noggler, 1972:85). Los niños fueron llevados a colegios instalados en las ciudades como Santiago, Chillán y Concepción (Foerster, 1996). En el caso argentino, algunas hijas de cacique son llevados a Río Cuarto para su "civilización cristiana" (Hux, 1980, p. 117).

La propuesta misionera de educar selectivamente a los hijos de caciques, sin embargo, no fue de aceptación unánime de parte de éstos, hubo quienes se opusieron. Foerster (1996), presenta el siguiente testimonio registrado en Chile por el padre Olivares:

...que sus hijos por saber leer y escribir había de dejar aquella piel negra que tenían, que les hizo falta a sus antepasados el saber leer y escribir para ser hombres grandes y respetados, y que sin letras sabían defenderse y guardar su libertad y costumbres, y que no era su parecer que se diesen sus hijos ni entregasen a los españoles para que un fin que ni necesitaban, ni les hacía falta (p. 295).

La tendencia de resistencia a la escuela se expresó también en sectores mapunche de Argentina en el período inicial post-independencia (Hux, 1980) con excusas que refieren a: carencia de vestuario adecuados para ir a la escuela, que los hijos son una ayuda necesaria en las labores de la familia o, que los niños no entendían el idioma del sacerdote y, en consecuencia no pueden asistir a la escuela.

Los niveles de aceptación de la educación misional por parte de los mapunche debieron generar quiebres sociales entre estos sectores, reforzándose las categorías de “indios amigos” o “indios enemigos”. Por otra parte, ello supuso *conflictos de racionalidades al interior mismo de los rukache* (grupo familiar extenso) entre los caciques y sus hijos quienes asumiendo el pensamiento occidental, buscan influir en la racionalidad de sus padres. Así, este comportamiento transformativo del pensamiento de las nuevas generaciones mapunche es evaluado como un logro de la escuela colonial. Al respecto, Foerster (1996: 296; citando un informe del padre Covarrubia, 1710) indica que los alumnos del colegio [de Concepción] están “también instruidos en la doctrina cristiana en ambas lenguas natural y castellana, en policía, leer y escribir que les causó admiración ver reducida, en tan poco tiempo, a gente inculta y bárbara a tanta racionalidad y policía”.

El colegio de Chillán expresa también otros logros no educacionales, aun cuando son efectos escolares. Se trata del matrimonio que los jóvenes mapunche establecieron “*con mujeres mestizas o con españolas pobres y que han vivido cristianamente, portándose como españoles*” (Noggler, 1972).

Los colegios muestran también fracasos en sus actividades. Así, hay niños indígenas que abandonan la escuela, otros que no logran “convertir a sus parientes” al catolicismo y hay quienes expresan su resistencia frente al proceso de conquista del **rakizuam** (pensamiento).

El proceso educativo-evangelizador inicial del período de la conquista hispana se sustentó en la figura del bárbaro, incivilizado e infiel, figura que se proyectó en la educación pública neocolonial y homogeneizador del estado nacional chileno. La finalidad de conquista por medio de la civilización y cristianización (Jara, 1956; Noggler, 1972) propio del discurso de la conquista hispana, permanece intacto en el primer siglo de la república.

En la misma orientación civilizadora, el primer cuerpo jurídico chileno pos independencia (1819) introduce el discurso de ciudadanización de los mapunche, en 1852, concibiendo que esta legislación sea de “la más eficaz protección de los indígenas, para promover su más pronta civilización y para arreglar los contratos y relaciones comerciales con ellos” (Jara, 1956, pp. 31-32).

En general, la abundante legislación indigenista chilena (1813-1970) no hace referencia a la educación mapunche, cuando excepcionalmente la considera es para referirse al papel ciudadanizador o civilizador mediante la educación.

La legislación indigenista chilena de décadas de 1960 -1970, incorpora una perspectiva diferenciada para la educación escolar de la población mapunche, sin embargo no se hace desde la identidad étnica, sino desde la corriente campesinista (Ministerio de Agricultura, 1972). Entre 1979 y 1993, el cuerpo legal indigenista del gobierno militar, elimina toda referencia a la educación para la sociedad mapunche (MINAGRI, 1979), fortaleciendo nuevamente una educación nacional monocultural y monolingüe castellano.

En el campo educacional, la acción misionera católica como la legislación chilena aparecen estrechamente relacionadas. Así, el padre Polavicino (1860, p. 12) propone al estado que “El araucano debe gozar de los bienes de la civilización, mudando su condición abyecta, trocándose de bárbaro i salvaje en hombre humano, cristiano, i civilizado, en fin, en verdadero ciudadano chileno”.

En el mismo sentido civilizatorio y misionero, Labarca (1939, p. 52) indica que los franciscanos “confundían el adoctrinamiento con la cultura y creían que bastaban las prédicas para modificar caracteres, hábitos y mentalidades”.

### **2.3 Antecedentes acerca de la educación intercultural bilingüe en América Latina y Chile**

La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y en Chile tiene un desarrollo de ya casi cuatro decenios, desde el surgimiento del término interculturalidad, en la década de los setenta, en el campo de la discusión acerca de la educación escolar relacionada con los pueblos indígenas u originarios (Chiodi, 1990).

En el curso de su desarrollo la educación intercultural Bilingüe está presente en todos los niveles de la educación oficial, así como también, en el campo del debate académico y la praxis educativa.

En este capítulo se realiza una revisión, precisamente, del proceso de desarrollo de la educación intercultural a nivel latinoamericano, considerando aspectos institucionales, sociales y educacionales.

### **2.3.1 Educación Intercultural Bilingüe: Orígenes y conceptualizaciones**

La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina tiene un proceso de desarrollo aproximado a las cuatro décadas, originada a partir de transformaciones paradigmáticas en la sociedad nacional, en cuanto se transitó desde una visión indigenista del Estado, hacia un indigenismo crítico (Citarella, 1990) impulsado por los intelectuales de la antropología crítica, representado por Bonfil, Gamio, León-Portilla y Argueda (citado en Citarella, 1990); quienes a su vez influyen en el surgimiento del movimiento social indígena con conciencia étnica, y en los cambios educacionales, derivados de la dinámica social precedente.

A raíz de las discusiones en el campo académico y las acciones del movimiento social indígena, las instituciones privadas bajo el alero de la iglesia implementan experiencias educacionales denominadas educación bilingüe. Esta dinámica, paulatinamente es acogida por el Estado a través de políticas públicas neo-indigenistas (Citarella, 1990; Chiodi, 1990).

A continuación se presenta un análisis y discusión en torno al desarrollo de la EIB y su estado actual en América Latina y Chile en contextos de relaciones interétnicas e interculturales que se dan en la vida social y escolar.

#### **2.3.1.1 Orígenes de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica**

La Educación Intercultural Bilingüe tiene sus antecedentes tempranos en los inicios de la segunda mitad del siglo XX, cuya mayor configuración comprende las décadas de los 70 y 80. Los países pioneros en la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina son México (1960-70), Guatemala (1984) Ecuador (1945- 1985), Perú (1950 -1980) y Bolivia (1978) (Chiodi, 1990).

Las bases sociopolíticas de la EIB se fundan a partir de los quiebres del pensamiento indigenista de Estado por otra corriente igualmente indigenista que reconceptualiza la figura del estado-nación homogéneo por el de reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural (Citarella, 1990).

A nivel de las transformaciones económicas, la EIB surge a raíz de los procesos de reforma agraria (1960-1970), en los cuales la educación tiene una papel preponderante, por cuanto el sector campesino demanda una educación que les

permita acceder al mundo laboral, al mismo tiempo el Estado ofrece programas educacionales, principalmente para la alfabetización del sector campesino (Citarella, 1990; Chiodi, 1990). Estos programas están influenciados por enfoques indigenistas: desde el punto de vista del Estado, la alfabetización se orienta hacia la adquisición del castellano, por su parte desde el movimiento indígena se pretende una educación que resguarde el patrimonio lingüístico.

A partir de la influencia de la reforma agraria en la educación latinoamericana, los pueblos indígenas son reducidos a campesinos, por lo tanto se asiste a una campesinización de los pueblos originarios.

En el campo epistemológico, las bases de la EIB están en la antropología indigenista, visión crítica que aporta a la lectura de las relaciones entre los estados nacionales y las sociedades indígenas, evidenciando las intenciones del Estado en uniformar a la nación para el desarrollo económico y social. En consecuencia, ponen de relieve las relaciones de dominación y subordinación; el reconocimiento del colonialismo interno o la campesinización de los sectores indígenas. Por esta razón, se propone incorporar las lenguas indígenas al proceso didáctico a través de un sistema bilingüe, con la finalidad de un mejor manejo del castellano (Citarella, 1990).

El movimiento social indígena surgido en la década de los setenta, al alero del naciente subsistema de educación indígena, viene de la mano del denominado maestro bilingüe, quien ya ha logrado una madurez política que le permite demandar derechos de reconocimiento étnico, puesto que se “impone a la vanguardia de los grupos étnicos, quienes reclaman la participación india en las instancias institucionales y mayor poder decisonal en los asuntos indigenistas” (Citarella, 1990, p. 33).

Las demandas políticas en materias curriculares de la época ya incluyen en la educación indígena conceptos como bicultural o intercultural. En esta época ya se concibe esta nueva perspectiva de la educación indígena como un medio para “Rescatar, difundir y desarrollar el patrimonio cultural de los grupos indígenas...” (Citarella, 1990, p. 33). El uso de las lenguas indígenas ya no será instrumento para transitar al aprendizaje del castellano, sino como elemento central en las revalorización del proyecto cultural indígena (Citarella, 1990).

En el contexto de las transformaciones socio-educacionales, la educación se “...plantea ahora desde la perspectiva descolonizadora y liberadora, mientras se censura el papel integracionista que había desempeñado y en parte siguen desempeñando los promotores bilingües en el ámbito de las iniciativas indigenistas del INI (Citarella, 1990, p. 34).

Las coyunturas educacionales de la época (1960-1980), dan paso a una serie de denominaciones respecto de la EIB, tales como: educación bilingüe (México y Guatemala), educación bilingüe-bicultural o bilingüe-intercultural (Ecuador, Perú y Bolivia), y actualmente se ha consensuado la denominación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Todas estas denominaciones han formado parte de un debate sistemático en el campo educacional, que se expresa en eventos nacionales e internacionales, políticas públicas, programas, incluido, en la última década la creación de universidades y/o escuelas normales interculturales (Cuenca, 2007; Nucinkis, 2007; Zavala, 2007; Mato, 2008).

Uno de los hitos importantes en el debate para el surgimiento de la EIB, corresponde al *II Congreso Lingüístico Nacional*, celebrado en Guatemala en 1984, introduce el concepto intercultural a modo de superar el propósito asimilacionista de la Educación Bilingüe Bicultural (Chiodi, 1990; Moya, 2007). En tal sentido, el concepto *intercultural* aporta a la educación indígena una concepción relacional en sustitución de la visión adaptiva asimilacionista de la Educación Bilingüe Bicultural.

En el campo de la Educación Bilingüe se identifican diversas concepciones que expresan finalidades, según si éstas emanan del Estado o del movimiento indígena. Así entonces desde el primero, la EB se la concibe como “alternativa para mejorar y ampliar el programa de Castellanización” (Chiodi, 1990, p. 220). Asimismo, representa una estrategia para otorgar a los niños indígenas monolingües de su lengua materna el “conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español” (Chiodi, 1990, p. 250).

Por su parte, desde el movimiento indígena la EB se concibe como “un modelo educativo que persigue el mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculos y que, consiguientemente, se sitúa estratégicamente en el marco de las demandas del movimiento indígena” (Chiodi, 1990, p. 400). De la misma forma, esta



concepción se ilustra en el caso peruano en donde la EB expresa la mayor reivindicación del movimiento, puesto que se define como: “un sistema educativo alternativo que pone al educando, a sus creencias, valores y costumbres, a su situación socioeconómica y cultural en el centro mismo del proceso educativo” (Citarella, 1990, p. 102).

En una tercera concepción se advierte un modelo dialógico que entiende la EB como un espacio de: “...mantenimiento total y desarrollo permanente de la lengua y cultura nativa paralelamente al aprendizaje y desarrollo de la comunicación nacional y la cultura universal” (Amadio y Zúñiga, 1990, p. 281).

La Educación Bilingüe entra también al debate de la posición de los actores sociales. Para algunos, la EB se la percibe apoyando a las culturas indígenas, para otros, en cambio, se la percibe como un instrumento más refinado y eficaz de aculturación (Chiodi, 1990, p. 315).

Las experiencias y debates académicos, sociales e institucionales públicos acerca de la Educación Bilingüe, es entonces el marco empírico-teórico que configura las bases para Educación Intercultural Bilingüe hasta la década de los 1990, y que en la actualidad forma parte de políticas educacionales dirigidas a un sector específico, como lo son los pueblos originarios en diversos países latinoamericanos (López, 2006; Cuenca, 2007; Nucinkis, 2007; Zavala, 2007; Mato, 2008). Estas políticas, sin embargo, son el resultado del esfuerzo de negociación entre el movimiento indígena, mundo académico y el Estado (Gómez, 2006; Fernández, 2006; Huenchullán, 2007; Huircan, 2010).

### **2.3.1.2 Conceptualizaciones de EIB: aportes desde las reflexiones académicas y comunidad local**

El término interculturalidad en América Latina y Canadá, surge en la década de los ochenta, asociado a la educación escolar, particularmente a la Educación Bilingüe (EB) e introduce el componente relacional en este modelo educativo que hasta ese momento no se consideraba (Chiodi, 1990, p. 227; Degregori y Sandoval, 2008).

La noción de interculturalidad, prontamente forma parte de la reflexión social y académica, abarca y se incorpora a campos de la acción relacionados con el proceso

de contacto interétnico, reconfigurando nuevos ámbitos relacionales y disciplinarios tales como Pedagogía intercultural (Abdalleh-Pretceille 1996; salud intercultural (Durán, Berho y Carrasco, 2008), derecho intercultural (Höffe, 2008), ciencia intercultural (Cabo y Enrique, 2003).

El concepto de interculturalidad, en efecto ha sido gravitante en diversos campos de reflexión académica, aportando una visión relacional y contribuyendo a superar perspectivas adaptativas asimilacionistas de la Educación Bilingüe y/o asistencialistas, en otros campos de contacto interétnico.

La interculturalidad como parte de la condición humana, implica la condición de interlocutores que se inter-reconocen en su capacidad y derecho de creación cultural. Es decir, existirá interculturalidad “si el sujeto y/o la sociedad son capaces de reproducir referentes culturales propios de otra cultura, mayormente a través de prácticas bilingüe y/o situadas y legitimadas por el otro” (Samaniego, 2004, p. 101). En esta misma orientación, Durán, Berho, Carrasco y Mora (2014, p. 60) “problematizan y conceptualizan la interculturalidad como expresión de las relaciones sociales entre actores que se conducen entre sí de acuerdo con marcos socioculturales diversos y políticamente asimétricos”.

El efecto de los debates y conceptualizaciones acerca de la interculturalidad, es el resultado reflexivo de la corriente indigenista en el campo de la academia, particularmente la antropología (Degregori y Sandoval, 2008), asociada a procesos de etnificación y de movimientos étnicos (Cardoso, 2007; Castro, 2004) y, en el campo de la educación marcada por contextos de relaciones interétnicas e interculturales (Chiodi, 1990; Godenzzi, 1996; Wulf, 1996; Mato, 2009).

La importancia que el concepto de Interculturalidad tiene en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe, amerita revisar aquí algunas de las reflexiones que la academia ha realizado acerca del concepto desde perspectivas globales y locales.

*Interculturalidad: Un fenómeno social y conceptual de contacto interétnico.*

En el proceso reflexivo acerca de la interculturalidad se han propuesto definiciones en cuanto temática que busca ser delimitada en los análisis. Asimismo,

se la sitúa en contextos de reflexión académica y prácticas sociales. En lo que sigue se hace una revisión de estos aspectos.

a. Hacia una conceptualización de interculturalidad.

En el contexto latinoamericano, las reflexiones acerca de la interculturalidad provienen de ángulos diferentes histórico-sociales; académicos, del movimiento social indígena, así como también desde visiones educacionales empíricas.

Desde el campo histórico-social o de las relaciones interétnicas, Picotti (2006), señala que siendo la interculturalidad un concepto moderno, en la práctica social se ubica en el proceso temprano de conquista y colonización hispánica en Latinoamérica y hoy permite entender la profunda complejidad del contacto interétnico. Tal complejidad se manifiesta en la tensión, especialmente en el campo socio-religioso expresado en la traducción que se hace de las categorías cristianas a las indígenas; por otro lado, desde lo indígena, se percibe como corrupción del lenguaje cuando desde el mundo cristiano se “mal interpretan” los vocablos indígenas, sean éstos de conocimiento socio-religioso, desde de la “historia” propia o el del resguardo que los misioneros habían de tener para la “buena pronunciación de las lenguas indígenas” (Molina, 1788/2000; Degregori y Sandoval, 2008).

En palabras de Vieyra (1996), la interculturalidad aplicada a los procesos educacionales haría posible la recuperación de la hermenéutica de las propias tradiciones culturales. Ello implica recuperar la teoría propia que cada civilización utiliza para sus modos de comprender, y el uso teórico-práctico de sus métodos a los cuales recurre para una recta comprensión e interpretación (Brugger, 1994). Esto cobra relevancia en la época actual en cuanto, en los estudios interculturales, la hermenéutica considera a los sujetos históricamente situados, perspectiva en la que los sujetos pertenecientes a pueblos originarios indígenas pueden recuperar y movilizar sus modelos de comprensión de sus realidades (Salas y Álvarez, 2006).

En el caso de la cultura mapunche, esta hermenéutica es posible homologarla con el proceso de **rakizuam** o lógica reflexiva de construcción de conocimiento en la sociedad mapunche (Durán y Catriquir, 2007a; Durán, Catriquir y Berho, 2011).

Esta tensión, de carácter bidireccional entre los actores sociales, no sólo se dio en el área andina, sino también en Mesoamérica, como fue denunciada tempranamente por Fray Bartolomé De Las Casas (2010). Esta relación problemática entre las diversas instancias de la sociedad colonial hispánica y nacional después, con las sociedades y culturas originarias está a la base de la discusión social e intelectual en todo el desarrollo de la interculturalidad como proceso social en América Latina hasta el presente; fenómeno que la antropología latinoamericana ha conceptualizado, en la década de los ochenta como relaciones interétnicas.

En el contexto local mapunche, la práctica social de la interculturalidad fue protagonizada por mapunche - no mapunche en los primeros encuentros formalizados entre ambas sociedades: los parlamentos celebrados entre mapunche y españoles (Bengoa, 1987; León, 1999).

En este proceso de encuentro formalizado en los parlamentos se comprende de Zavala (2008b), que hubo una interculturalidad horizontal entre mapunche y españoles, en cuanto ambos sectores se auto-asumieron como sociedades autónomas. Los datos muestran, sin embargo, que en el plano de la comunicación los dos códigos que entran en juego probablemente lograron impactos diferenciados: por un lado el español, introdujeron acuerdos basados en la *escritura*, en tanto la sociedad mapunche recurre a su principal código: la *oralidad*.

En el campo académico, se han propuesto algunas definiciones operacionales y otras de tipo formal acerca del término interculturalidad. Así, Caballeros (2000), entiende la interculturalidad como *una perspectiva del pluralismo cultural*, fundada en principios básicos de relaciones entre personas iguales por su condición humana y de ciudadanos y ciudadanas. En tal definición, se percibe la ideología integracionista en el marco de los estados nacionales, en cuanto no explicita *relaciones de sujeción-dominación* (Cardoso, 2007) que caracteriza el contacto de origen colonial entre sociedades nacionales y sociedades originarias. Es decir, no releva el problema del contacto interétnico.

Según Durán, Berho e Hiriarte (2004) afirman que la *interculturalidad*, en cuanto concepto contextualizado en las *prácticas de relaciones interétnicas*, se constituye en una categoría analítica de doble cualidad:

- a. Un factor agregado en calidad de visor de una vieja relación o problema interétnico;
- b. Un eventual aporte para abordar la problemática social, en la medida en que la interculturalidad está presente en la vida social, así como también en las contingencias o campos de sentido (pp. 79-80).

La definición comprensiva desde el campo profesional-disciplinario, plantea que la interculturalidad se constituye en una herramienta cognoscitiva para la comprensión de los fenómenos sociales en el marco de la vida social; particularmente, las signadas por relaciones interétnicas asimétricas históricamente establecidas entre una sociedad dominante de carácter colonial y una dominada, de carácter prehispánica, concebida como indígena. Lo expuesto por Durán et al. (2004), es posible complementarlo con la propuesta de Küper y Valiente-Catter (2001), en el sentido de que la práctica de la interculturalidad concierne no sólo a los pueblos originarios, sino también requiere el compromiso de los miembros de la sociedad nacional.

El concepto de interculturalidad que sostiene Valiente-Catter (2003, p.139), desde el enfoque de la ciudadanía, destaca la idea de “*compartir*” y releva dos niveles de relación: el “reconocimiento recíproco de la diferencia” y, “la oportunidad de contribuir a superar relaciones de exclusión”. En el campo social, el concepto *compartir* alude a una actitud de apertura y de aceptación a la diferencia, lo cual implica superar mandatos de uniformidad y de construcción de sociedades homogéneas. Este enfoque, si bien releva las relaciones interculturales asimétricas, focaliza el carácter individual de la relación, enfatizando fenómenos personales actitudinales, aun cuando reconoce la valoración de la diferencia en el plano social, tras la meta de superar las relaciones de exclusión.

Una manera de matizar esta visión centrada en el individuo, Kymlicka (2003), debate el concepto de estado multicultural, cuya existencia depende de tres principios a saber: la capacidad y aspiraciones de sectores sociales, incluidos los pueblos originarios subalterizados; de la concentración territorial de éstos, en el marco de las formas y niveles de injusticias recibidos históricamente por parte de las instituciones del estado nacional, canalizadas en leyes y políticas aplicadas para abordar la diferencia étnica en América latina poscolonial.

El ideal de estado multicultural plantea un ideal de ciudadano intercultural. La noción de estado multicultural tiene como condición necesaria que individuos o ciudadanos puedan o quieran sostener este tipo de estado, considerando que éste no pertenece a un grupo “dominante nacional, sino a todos equitativamente; las políticas de asimilación son reemplazadas por políticas de reconocimiento y adecuación, y las injusticias históricas sean reconocidas” (Kymlicka, 2003, p. 54). Esta construcción política de estado requiere, para su existencia de un grupo sufriente de ciudadanos que apoye las reformas de los estados nacionales.

La educación juega aquí un papel importante, al enseñarles a los niños la realidad de las injusticias históricas y explicando el porqué de las ideologías tempranas de nacionalidad no tienen legitimidad. Esto es uno de los principales requerimientos de un ciudadano intercultural. Sin embargo, las experiencias de estados multiculturales, aún es reciente y mantiene tensiones entre los grupos culturalmente diverso que lo conforman (Kymlicka, 2003).

Desde la lógica política de los estados nacionales unitarios, monolingües y monoculturales, Mazorco (2006), afirma que la interculturalidad occidental es todavía una imposición al otro (al indígena) por cuanto el europeo desde los inicios del contacto colonial, buscó conocer el modo de entendimiento del otro, a fin de comprender sus móviles y elaborar estrategias de sometimiento (Wulf, 1996). Es decir, entender al otro, no significa, necesariamente la aceptación en cuanto que diferente, sino que puede contribuir a generar mecanismos de dominio e invisibilización.

A partir de lo expuesto por Wulf (1996), se comprende la co-existencia de visiones de interculturalidad, por un lado, la occidental que procura entender al otro, según fines de dominio, por otro, la indígena que busca conocer los códigos culturales del otro, también para sus fines, sean éstos de defensa o de interacción (Todorov, 1987).

El movimiento social indígena, desde su proyecto político concibe la interculturalidad moderna como la transformación de un estado *moderno* dominante en un estado “plurinacional” que reconoce la presencia de la diversidad de pueblos en su interior (De la Cadena, 2008). En otras palabras, la interculturalidad, no sólo se

debate en el campo de intelectuales críticos, sino también en la creciente reflexión de “intelectuales indígenas”, así como en el movimiento social de los pueblos originarios.

En una perspectiva relacional Küper y Valiente-Catter (2001, p. 17), hacen una lectura contrastiva de la visión del concepto intercultural entre las reflexiones provenientes de miembros de los pueblos originarios y miembros de la sociedad nacional. Para los actores reflexivos indígenas la interculturalidad se entiende como “medio de defensa y conservación de su identidad, sus derechos y su modo de vida...”; para los sectores nacionales en cambio, la interculturalidad se concibe como la “consideración de las particularidades de la cultura diferente”.

En esta trilogía de actores e instituciones, es donde cobra fuerza la preocupación por las condiciones del diálogo, no sólo en el campo de las prácticas interétnicas, sino también en el campo del conocimiento y de las interpretaciones entre “lo local y lo global, entre las historias y la Historia, entre lo singular y lo general” (De la Cadena, 2008, p. 144).

En lo operativo, la academia entiende la *interculturalidad* como un estilo de comunicación, expresado en la formulación de planes formativos, en diversos campos, particularmente en la educación, mediante los cuales el estado busca establecer relaciones con la sociedad civil (Caballeros, 2000).

#### b. Interculturalidad e identidades étnicas

En el contexto de las relaciones interculturales, la *identidad étnica dinámica*, le cabe un papel preponderante, por cuanto permite situar, por un lado, los universos culturales que las sociedades en contacto mueven para el logro de sus fines y, por otro, desde el campo educacional cómo tales identidades o conciencias de pertenencia a un grupo sociocultural étnicamente diferenciado e históricamente situado, se visibilizan hacia una búsqueda de mayor equilibrio en las relaciones interculturales. Al respecto Durán et al. (2004, p. 96), señalan que si bien “la interculturalidad en tanto comportamiento sociocultural, se posibilita cada día más en el campo de las relaciones interétnicas cotidianas, sin embargo se mantiene imposibilitada en el ámbito estructural”; ámbito, precisamente en que se encuentra la escuela, en tanto aparato de la institucionalidad nacional.

El fenómeno de la identidad mapunche, según Durán (1986) ha sido abordado considerando criterios raciales, de clases, territoriales y/o políticos relacionado con las políticas reduccionales implementados por el estado chileno.

Durán (1986) y Hernández (2003), sitúan la identidad mapunche en las relaciones interétnicas; es decir en perspectiva diacrónica. Ello permite comprender el fenómeno de la identidad mapunche en una dinámica que sigue el comportamiento mapunche en el movimiento de la propia sociedad y el de la sociedad nacional. Es decir, reconociendo bases biológicas y culturales de la sociedad mapunche, se incorpora también el campo político social e incluso el filosófico en el análisis de la identidad.

Al respecto, Durán (1986) identifica cuatro tipos de identidades mapunche, según grados de asunción, negación o re-elaboración que los individuos expresen frente a su sentido de pertenencia a un colectivo étnico. Estas identidades son: plenamente asumida, identidad mapuche transada, identidad rechazada e identidad mapunche re-elaborada. En palabras de Hernández (2003), la identidad étnica mapunche, se relaciona directamente con la conciencia identitaria de los sujetos.

Bengoia (1987), por su parte, aborda la identidad mapunche desde el contacto interétnico españoles y/o chilenos en una perspectiva sociopolítica, expresada en los diversos parlamentos que la sociedad mapunche protagoniza, primero con la estructura hispano colonial y, más tarde con el estado-nación chileno.

En el marco de las lógicas culturales Wieviorka (2005), discute el concepto de identidad desde la perspectiva de la producción y reproducción de las identidades culturales, trazando un eje entre las identidades colectivas y las identidades individuales como extremos de un mismo fenómeno.

La producción, si la entendemos con Lundgren (1992) como invención y/o creatividad de condiciones de un grupo sociocultural para responder a necesidades vitales tanto de orden manual como mental (símbolos, orden, modelos de evaluación, etc.), entonces se concibe la identidad colectiva como aquella plataforma cultural que configura sentido para la perpetuidad del grupo social sea éste de carácter étnico o nacional. Esta identidad conforma uno de los extremos. El otro extremo es la lógica de la singularidad, en el cual la producción de una identidad se desliga de la



pertenencia al colectivo, constituyendo un actor individual de la cultura de pertenencia (Wieviorka, 2005).

Un punto intermedio puede ser una tensión entre la identidad colectiva y la individual. Es decir, se permanece en la dinámica de pertenencia al grupo, o sea la reproducción de la base material y cultural de la sociedad (Lundgren, 1992) o se transita desde ésta (la reproducción) a la creatividad (producción) individual. Esta transición desde lo individual hacia nuevas producciones se expresa en los mestizajes biológicos, culturales, hibridismos, etc.

La conclusión de Wieviorka (2005, p. 52) es que cuanto más se va desde la “reproducción a la producción de identidades colectivas, más se va hacia el mestizaje y en [definitiva] hacia lógicas puramente personales y, más el sujeto parece invadir la realidad”.

En las prácticas sociales, estas identidades son gravitantes al momento de protagonizar relaciones interculturales, como se ha demostrado en los contactos formales de los parlamentos o en interacciones en contextos educacionales. Al respecto, de Durán y Ramos (1987), y Hernández, (2003) se puede comprender que, a mayor fortaleza de la identidad étnica de los actores sociales más posibilidades de interacciones interculturales.

En el contexto de relaciones mapunche – chileno, Durán y Berho (2004) afirman que, en la práctica sociocultural de la interculturalidad, la cultura y sociedad dominante chilena mantiene inamovible sus propios códigos culturales, en tanto que la sociedad minorizada, la mapunche, busca apertura de espacios de diálogos que no se consiguen plenamente. Al respecto Durán y Berho (2004, p. 145), puntualizan que: “...mientras los mapunche hacen diversos esfuerzos para buscar el diálogo de apertura y entendimiento de sus derechos en el marco de sus códigos culturales, el estado no aparece flexibilizando los propios”.

En efecto, como señalan Durán y Berho (2004), junto al trasfondo ideológico que sustentan las prácticas interculturales, hay también modelos de actuación de los actores sociales según sus marcos de socialización, particularmente los orientados a la reproducción de los comportamientos institucionales que define en los

funcionarios identidades socio-institucionales, generando, probablemente, barreras comunicativas respecto de las identidades étnico-culturales.

En la actualidad, las políticas derivadas de organismos internacionales, como la Organización Internacional del trabajo (OIT, 2009), Organización de Naciones Unidas (ONU, 2007), pueden constituirse en referente de relativización de los códigos socio-institucionales del estado nacional, a partir de las recomendaciones para la aplicación de las políticas públicas respecto de los pueblos originarios y favorecer prácticas interculturales más equilibradas.

c. Concepción de interculturalidad de los directivos de escuelas focalizadas en Chile

El Ministerio de Educación, en el marco del convenio entre el Estado chileno y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), desarrolló experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en 162 escuelas situadas en territorios indígenas a partir del año 2001. Estos establecimientos educacionales de nivel primario en que se implementó programas de EIB, el Ministerio de Educación los denominó Escuelas Focalizadas (Huenchullán, 2007).

En el contexto de estas experiencias el Ministerio de Educación licitó estudios de evaluación acerca de los niveles de desarrollo la EIB a nivel de establecimientos escolares. De esa investigación se advierte que los directivos de las escuelas focalizadas fundan su comprensión de Educación Intercultural Bilingüe en las siguientes concepciones de interculturalidad (MINEDUC, 2003):

1. La relación simétrica, equitativa, equilibrada entre dos culturas: la indígena correspondiente y la occidental.
2. Rescate y preservación de la cultura indígena
3. Valorización de la cultura indígena.
4. Integración, unión o fusión de la cultura indígena... y la cultura occidental y,
5. Conocimiento de la cultura indígena...o conocimiento indígena por parte de los niños (p. 16).

La primera definición, muestra que si bien los directivos entienden la interculturalidad como relación entre dos culturas diferentes, en los fundamentos que sustentan su concepción se advierte que éstos perciben las culturas indígenas como aparentemente estáticas, manteniendo intactos sus patrones culturales. Es decir, sin considerar los cambios, según procesos históricos. Algo similar ocurre con la definición de aquellos que entienden la interculturalidad como “valorización de la cultura indígena” o como el “conocimiento de la cultura indígena” (definición 3 y 5).

Es decir, tanto la definición que entiende la interculturalidad como equilibrio entre culturas o los de la valorización cultural indígena, entienden la interculturalidad, como valor per se, como un valor intra-cultural, por parte de los directivos, sin referencia a la cultura chilena occidental ni a las relaciones asimétricas del conocimiento cultural que la escuela ha transmitido históricamente respecto de las sociedades originarias.

En la segunda definición (2), se reconocen implícitamente las pérdidas culturales y, se prevé su rescate para la mantención cultural. Esta definición es parcialmente coincidente con el modelo de mantenimiento encontrado por Yáñez (1989) en la década de los ochenta.

La cuarta definición (4), concibe la interculturalidad desde la perspectiva de la integración entre culturas y que da lugar a otra concepción de mayor arraigo en la sociedad chilena: “la integración de la cultura indígena o minoritaria a la nacional” (MINEDUC, 2005, p. 53). Es decir, se reconoce la cultura indígena no para su desarrollo y/o proyección, sino para la integración y/o asimilación étnica y cultural.

En el marco de este análisis, la perspectiva del diálogo entre culturas diferentes no está en el pensamiento de los directivos de los establecimientos educacionales.

El estudio del Ministerio de Educación (2005b) indica que los directivos de escuelas insertas en comunidades mapunche, define la interculturalidad enfatizando tres ámbitos específicos:

- a. Desde el criterio lingüístico, la interculturalidad se entiende “como un proceso que permite a los niños indígenas aprender a hablar, leer y escribir la lengua indígena”; también, como “hablar en dos lenguas” o “educarse en

lengua indígena y en castellano”, como oportunidad de abordar la lengua, la discriminación o la identidad. Ello, desde la perspectiva de los directivos.

- b. Respecto de la “no discriminación”, los directivos de las escuelas, conciben la interculturalidad “como respeto, tolerancia y aceptación de la cultura indígena”. Se usan expresiones como “aceptación y respeto de las distintas culturas”, “respeto a los otros”, poder interactuar con personas distintas”, etc.,
- c. Enfatizando la identidad, la interculturalidad es definida como “logro, mantención y desarrollo de una cierta identidad”. Más específicamente, se expresa como “Diálogo entre grupos humanos que conscientes de su identidad logran la coexistencia en el espacio y el tiempo” (p. 17).

La interculturalidad, en efecto, no es un fenómeno que, en el caso latinoamericano y, en situaciones de colonización, en general, esté separado de los contextos interétnicos y de los procesos sociales sino que se sitúa histórica y territorialmente. Precisamente, es en la historia del desarrollo cultural que las sociedades encuentran sus rutas y establecen sus negociaciones internas o externas, según épocas y circunstancias. En otras palabras, estamos diferenciando, entre los casos individuales de interculturalidad, respecto de la interculturalidad en el marco sistemas culturales, que las sociedades definen como un todo, en tanto son las estructuras sociales que de una u otra define el modo de establecer la relación colectiva en situaciones de relaciones interétnicas (Durán, et al., 2004; Zavala, 2008a).

En el contexto de la educación de adultos en comunidades indígenas se ha encontrado que “Las identidades culturales son identidades en conflicto producto de la colonización, del genocidio, de la discriminación y desvalorización de su propia cultural” (Klesig-Rempel (2001, p. 148). Es decir la identidad étnica conflictuada, en América latina, tiene profundas raíces históricas, sociales y culturales que la educación intercultural, en el marco de las sociedades nacionales no debe eludir.

#### *Conceptualizaciones de Educación Intercultural Bilingüe*

En el campo del debate reflexivo conceptual se han propuestos conceptos de Educación Intercultural Bilingüe, desde el campo de la pedagogía, aportando

definiciones, se discuten también los enfoques de Educación Intercultural que se practican en los procesos educacionales escolares.

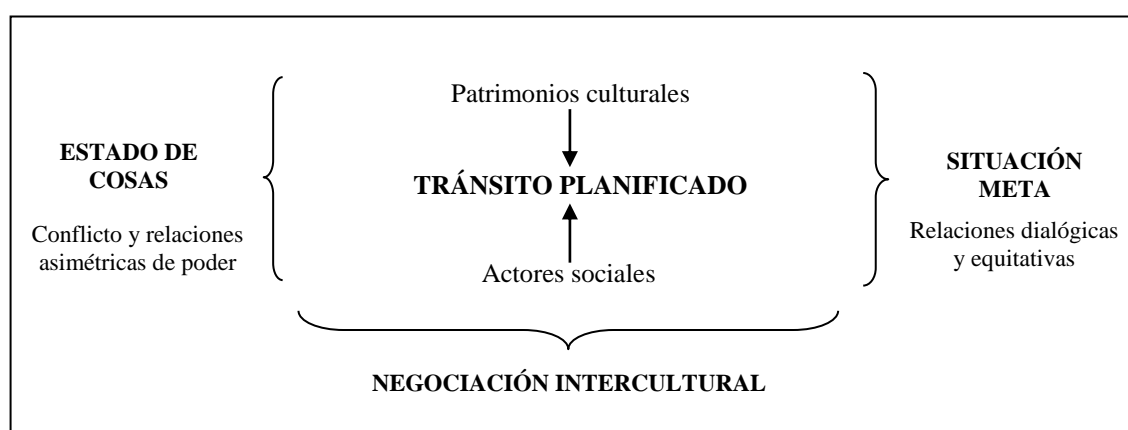
Esta reflexión conceptual proviene tanto del campo académico como de los actores sociales indígenas críticos frente a la educación monocultural escolar.

### **a. Conceptos y enfoques de interculturalidad desde las reflexiones académicas**

En el marco de las conceptualizaciones, Godenzzi (1996) entiende la Educación Intercultural (EI) como una propuesta pedagógica que, a partir de un *estado de cosas*, se orienta a un proceso conducente a una *situación meta*. En esta concepción de EI, el *estado de cosas* refiere a las repercusiones de las relaciones asimétricas en las sociedades indígenas, que se expresa en la signación social de los diferentes actores educativos “... así como en la subordinación de sistemas de conocimientos y de valores a un sistema hegemónico” (Godenzzi 1996, p. 15). Por su parte, la *situación meta*: “...se refiere a un ámbito de las relaciones pedagógicas dialógicas y equitativas en el que se da la articulación –crítica y creativa- entre los diversos sistemas de conocimientos y de valores” (Godenzzi 1996, p. 15).

La transición propuesta por Godenzzi en su concepto de EI considera un proceso planificado “... de las acciones educativas de negociación permanente entre los actores, directa o indirectamente involucrados en tal proceso” (Godenzzi 1996, p. 15), el que se ilustra en el esquema siguiente:

**Ilustración 1. Tránsito intercultural hacia un diálogo en el contexto educacional intercultural**



En esta conceptualización Godenzzi (1996) plantea una definición operacional de EI, vinculada con el proceso pedagógico que se fundaría en problemáticas socio-educacionales y la búsqueda de solución de ellas en el aula escolar. Ello, tras el propósito de superar relaciones hegemónicas y establecer puentes de comunicación entre el estado, la sociedad civil y los pueblos originarios (Caballeros, 2000).

En el campo de los debates acerca de la EIB, entre otros aspectos se discute el problema teórico que implica la multiplicidad conceptual asociada a educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, multiculturalidad, pluriculturalidad, diversidad cultural, educación indígena, incluido el concepto mismo de interculturalidad (Chiodi, 1990; McLaren, 1998; Aikman, 2003).

Tubino (2004) discute el concepto *interculturalismo* distinguiendo entre interculturalismo funcional e interculturalismo crítico. El primero, desde la perspectiva de la sociedad dominante, se concibe como la necesidad del diálogo y el reconocimiento cultural, pero sin darle el debido peso a las relaciones históricas de relación interétnica ni de sus consecuencias. Esta concepción de interculturalidad funda un discurso y una praxis legitimadora de la dominación que se visibilizan en las acciones del estado y la sociedad civil.

En el discurso del interculturalismo funcional no se tocan las causas de las desigualdades ni de la dominación colonial; así como tampoco se discute la complejidad del concepto de sociedad civil, que si bien puede entenderse como formas autónomas de organización respecto del estado, en su interior la sociedad civil puede cobijar también grupos racistas (Castells, 2012).

Una concepción de interculturalismo crítico, se entiende como la búsqueda de condiciones para el diálogo intersocietal e intercultural de tal modo que se discutan factores económicos, políticos, militares, culturales y coloniales que condicionan las interacciones en las sociedades étnica y culturalmente diferenciadas y que han construido históricamente contextos interétnicos complejos y asimétrico (Tubino, 2004).

En este campo conceptual, Macedo y Bartolomé (1998, p. 304) analizan el concepto de multiculturalismo revolucionario propuesto por McLaren (1998), que devela el drama del concepto multiculturalismo, por cuanto nos obliga a vivir una

cultura aparente, expresada en la imagen de “estar presente pero no ser visible, ser visible pero no estar presente”. Es decir, el concepto de multiculturalismo revolucionario deje al descubierto la vida periférica de los sectores subalternos de la sociedad.

La multiplicidad conceptual genera confusión en la sociedad civil, docentes y miembros de pueblos originarios, dado que estos conceptos aparecen como parte de un lenguaje socialmente construido, sin que los sujetos adquieran los significados contextuales que les dan sentido.

En este campo teórico-académico se han debatido también la diversidad de enfoques con que se aborda la educación Intercultural Bilingüe. Cuenca (2007), discute el *enfoque remediador* con que se práctica la EIB; Moya (2007), por su parte debate el concepto de *naturalidad cultural* que subyacen en las propuestas pedagógicas relacionados con la EIB.

El enfoque remediador aplicado en el campo de capacitación docente, entiende la EIB como un modo de *llenar vacíos técnico-pedagógicos*, con el propósito de que los docentes adquieran *contenidos culturales indígenas* para el desarrollo de su docencia escolar. Según Cuenca (2007), este enfoque de capacitación distorsiona los propósitos socioculturales propios de una EIB comprometida con los procesos sociales transformadores.

En consecuencia, el enfoque genera tensión entre contenidos disciplinarios y los conocimientos pedagógicos, especialmente por su carácter fragmentario y descontextualizado de la capacitación (Morin, 2004), aun reconociendo que la diferenciación entre ambos tipos de saber es útil para organizar propuestas formativas. En definitiva, esta fragmentación y descontextualización de la formación docente genera obstáculos para la práctica docente y el desarrollo de las competencias pedagógicas de un profesor de EIB.

El enfoque, de naturalidad cultural, plantea la tendencia a pensar que los *hechos culturales* son *naturales*, en tanto son vividos y experimentados (Moya, 2007). En decir, el profesor en formación, se construye una imagen de que los hechos culturales están predeterminados por la naturaleza de la cultura y, en efecto de ese modo transmitirla a los niños.

La reflexión sobre este enfoque de EIB deja entrever la tensión entre los patrones culturales que sustentan la lealtad cultural-identitaria y las capacidades reflexivas del docente indígena. Esta tensión se expresa en la resistencia de los docentes EIB en seleccionar y sistematizar determinados contenidos culturales originarios. Tal resistencia ocurre cuando el docente indígena de EIB no reconoce previamente si los conocimientos culturales seleccionados para su enseñanza son productos de “sus vivencias, de conceptos y experiencias acerca de la especificidad cultural, o si son el fruto de estereotipos de la sociedad dominante” (Moya, 2007, pp. 251-252). Por el contrario, los profesores seleccionan contenidos socioculturales originarios de manera azarosa, sin propósitos claros y no cuestionan si se vinculan o no con la reconstitución de la identidad étnica y/o cultural de sus alumnos (Moya, 2007).

El enfoque de *naturalidad cultural*, plantea también el problema de delegar a la escuela la responsabilidad de reproducir y transformar la cultura propia de los pueblos originarios “como si fuera la escuela y no la sociedad el ámbito en que la cultura se reproduce de manera fundamental” (Moya, 2007, p. 252).

En síntesis, Moya (2007) propone un enfoque *formativo-reconstrutivo* de EIB, en el cual los contenidos culturales originarios deben responder a propósitos de reelaborar y/o re-assumir la identidad étnico-cultural de las nuevas generaciones de las sociedades originarias en la situación contemporánea (Durán, 1986). Por otro lado, Moya (2007) advierte que la responsabilidad y los espacios de reproducción cultural corresponden a los miembros de los pueblos originarios. Aquí es necesario la capacidad de diálogo y negociación de los modelos educativos, tanto de los provenientes de la pedagogía occidental como de los modelos propios de los pueblos originarios (Godenzzi, 1996; Trapnell, 1996; Catriquir y Durán, 2007).

La concepción de *interculturalidad para todos*, expresa una ruptura de la condición colonial y subalterna de las *culturas indígenas* que en el marco de las sociedades nacionales latinoamericanas han sido conducidas a un proceso de asimilación de la cultura mestizo occidentalizante (López, 2005). En este contexto el movimiento indígena demanda *diálogo de saberes*, que implica una relocalización del conocimiento subalterno, a partir de la búsqueda de mejores equilibrios entre lo propio y lo ajeno. En este posicionamiento, el movimiento indígena pone en la discusión el colonialismo “y sobre todo en el plano epistemológico en tanto cuestiona



la propia ontología del conocimiento escolar y académico en general” (López, 2005, p. 463).

El posicionamiento de autores críticos (López, 2005; Walsh, 2002, 2012) indica que la relocalización de los saberes subalternos no implica negar la importancia de los conocimientos hegemónicos-occidentales o de las lenguas extranjeras, más bien sugieren una relación de *diálogo teórico* desde la interculturalidad, y la construcción institucionalizada de marcos conceptuales y categorías de pensamiento desde los respectivos patrimonios culturales.

De este modo, pueden entrar en relación reflexiva los enfoques universalistas que valoran las teorías y procesos de análisis que viene del primer mundo, con la epistemología y la producción de conocimiento las realidades geo-culturales del tercer mundo pocas veces incorporadas como elementos centrales o materia de reflexión seria en el currículo de formación docente (Walsh, 2012).

Un ejemplo de este diálogo de saberes lo presenta López (2005), cuando los líderes indígenas en Bolivia discuten el proceso de interculturalización de una institución de educación superior documentando sus demandas acerca del fortalecimiento del desarrollo de la EIB. Es decir, el movimiento indígena pasa de ser objeto de estudio como realidad objetiva a fuente de producción y usos de sus conocimientos desde la triada *cultura-identidad-política* incorporando sus voces en contextos dialógicos interculturales (Walsh, 2012).

Al respecto advierte Freire (2004; 2006) que enseñar exige disponibilidad para el diálogo, entendiendo la disponibilidad como la sensibilidad a los llamados que nos hacen las diversas señas del entorno natural social y cultural. Y agrega (Freire, 2004, p. 128-129), “Es en mi disponibilidad permanente a la vida a la que me entrego de cuerpo entero, pensar crítico, emoción, curiosidad, deseo, es así como voy aprendiendo a ser yo mismo en mi relación con el contrario”.

En tal sentido Freire (1994, p. 107) entiende la “educación como práctica de la libertad”, fundada en el diálogo bidireccional: educador-educando, educando educador. Así la dialogicidad no se inicia en el encuentro de los actores educacionales, sino cual el educador se pregunta acerca de qué dialogará con lo educando. La pregunta remite al contenido del diálogo, que en definitiva es la

inquietud del contenido pragmático de la educación y no respecto del programa de estudio, que es la preocupación del educador anti-diálogo (Freire, 1994).

Es la *disponibilidad* humana hacia la realidad la que favorece la construcción de una seguridad, indispensable para la propia disponibilidad (Freire, 2006). Es decir, *disponibilidad* y seguridad se inter-construyen posibilitando la apertura al mundo como experiencia fundadora. He aquí el fundamento de la relación dialógica. Freire (2004:130) nos dice la persona “que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inclusión en permanente movimiento en la Historia”.

En síntesis, el diálogo, trasciende a la concepción de puesta en relación de dos tipos de conocimiento, no tan sólo entendido como producto de las disciplinas científicas, sino que comprende ámbitos sociales, identitarios, políticos y epistemológicos con participación de la gente que representan sus respectivos fondos culturales. Entran en el docente, procesos de memoria histórica, ruptura de la condición colonial, superación de la subordinación de lo indígena, actitudes disponibilidad, todo mediado por el saber teórico y el saber teórico-práctico de la realidad concreta en que se desempeñan los profesores y profesoras.

En la esfera propiamente pedagógica el concepto de *diálogo de saberes* implica una ruptura de la racionalidad escolar de reproducción de conocimientos y que, en consecuencia, no permite acercamientos a la realidad. Así, el diálogo de saberes debiera desplegarse por la diversidad de posicionamientos y comprensiones que se entrecruzan en la intersubjetividad profesor-comunidad y estudiantes a fin de visibilizar lo invisibilizado en la historia escolar (Pérez y Alfonso, 2008).

El estudio de Cases (2001) realizado en España en relación al componente afectivo en la formación de profesores encontró que esta dimensión constituye un componente en la formación docente.

El trabajo de Cases (2001), tomando como referentes de análisis las presiones que emana desde dentro y desde fuera del docente profesional, descubre que la enseñanza está atrapada entre esta presiones. Cases (2001, p. 91) destaca cuatro pares de referentes emotivos análisis a saber: Miedo/desconfianza, soledad/comunicación, tensión/ distensión, subestimarse /autoestima.

El miedo expresado como inseguridad, se relaciona con la estabilidad laboral, destinos de trabajo (espacios de desplazamientos, reconversión de escuelas, cierre de escuelas) disciplina en el centro. Por otro lado, esta inseguridad el profesor la podrá contrarrestar con la propia percepción y subjetividad del docente para movilizar mecanismos defensivos (planificación, evitando salidas, etc.).

La soledad se percibe en una percepción sutil de la presión que lleva al profesor a callar y priorizar un falso clima, sin embargo, a pesar de que los profesores sentían una profunda necesidad de comunicar, hay condiciones intrapersonales que lo impiden (falta de vocabulario, olvido de la actualización, etc.).

Respecto de las tensiones/distensiones Cases (2001) encontró que los docentes presentaciones por inhibiciones, entendida como presión interna, o por exceso de acciones que proviene de diversas situaciones. Estas tensiones tienen carácter acumulativo.

En la relación subestimarse/autoestimarse influyen factores personales como las creencias, de asumir el desempeño profesional como un sacrificio, abnegación hacia los demás, obstaculizando procesos reflexivos. Esta creencia puede tener su base en los procesos de socialización familiar denominado también *cultura social* ampliamente compartido por el contexto sociocultural (Sola, 1999) o en los modelos docentes vividos en su proceso de escolarización. Este sentido tanto el análisis de la propia historia de vida como en re-encuentro con su infancia interior, puede contribuir en la formación docente a mediar entre la subestima y la autoestima (Cases, 2001).

En contextos de relaciones sintéticas e interculturales aún son escasas las referencias a los aspectos emocionales incorporados a la formación docente. Recientemente, en los trabajos coordinados por Mato (2008) acerca de experiencias de formación docente en contextos interculturales se muestran problemas vinculados a las desconfianzas, a la identidad étnica de los docentes, resistencia de sectores de cuerpos docentes frente a la formación en Educación Intercultural Bilingüe, entre otros.

## **b. Conceptualizaciones de EIB desde la Comunidad local**

Las conceptualizaciones que acerca de la EIB plantean algunos miembros de la comunidad local mapunche refieren a percepciones según su posicionamiento sociocultural y/o su modo de situarse en las relaciones interétnicas. Así, para algunos, la EIB es un regreso al pasado; para otros, como un modo de fortalecer la identidad mapunche; también como una manera de mantención cultural y, para otros, como una estrategia diferenciación cultural (Catriquir, 2004).

Respecto de la primera conceptualización (regreso al pasado), tiene una valoración negativa. Esta concepción sostenida por los sectores mapunche que han optado por el modelo desarrollista o quienes profesan el credo evangélico.

Quienes conciben la EIB como fortalecimiento de la identidad mapunche, le otorgan un carácter instrumental en el marco de las relaciones interétnicas, expresado en metas como: Favorecer la relación con la sociedad chilena, superar la discriminación, incorporar la situación contemporánea mapunche al currículo escolar y servir de medio para transmitir el currículo escolar (Catriquir, 2004).

La EIB como mantención cultural, constituye un medio para la recuperación del mapunzugun y del conocimiento mapunche. El valor de la escuela radica en la capacidad de respuesta que esta institución demuestre para enseñar el mapunzugun y el conocimiento cultural. En el campo social, se pretende que mediante la EIB la comunidad mapunche pueda re-aceptar lo propio, supere el individualismo en la comunidad y favorezca procesos de asumir y mantener la identidad cultural mapunche.

La concepción de EIB como una estrategia de diferenciación cultural, se funda en la necesidad de encontrar puntos de relación complementaria entre los conocimientos mapunche y los del currículo escolar, así como diferenciar dos tipos de pensamiento: el occidental y el mapunche (Catriquir, 2004).

Institucionalmente, según Montecinos (2004), el Estado Chileno entiende la EIB:

...como un modelo educativo que permitiría a los pueblos indígenas ejercer su derecho a aprender sus lenguas y, a través de ella, conectarse con lo

fundamental de su cultura de origen. Junto a esto, se espera que los niños y niñas indígenas aprendan la lengua nacional que les posibilitará conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional (p. 36).

### **2.3.2 Los pueblos originarios y prácticas interculturales**

En el contexto latinoamericano, las reflexiones acerca de las prácticas y percepciones de la interculturalidad provienen de ángulos diferentes de reflexión, en los que se ha demostrado la profunda complejidad del contacto interétnico derivado de la conquista política, espiritual, territorial y colonización hispánica en Latinoamérica, entre los siglos XVI a XVIII (Foerster, 1996; Ricard, 2000; Picotti, 2006).

Las perspectivas reflexivas y de prácticas en torno al contacto interétnico provienen de actores sociales de la sociedad global y de los líderes del movimiento indígenas latinoamericano, considerando el campo socio-religioso, educacional o de tensiones entre conquistador y pueblos indígenas.

#### **2.3.2.1 Reflexiones acerca de prácticas interculturales desde los actores de la sociedad dominante**

La problemática relación entre de la sociedad colonial hispánica, primero y nacional después, con los pueblos originarios ha estado presente a lo largo del contacto interétnico e intercultural, especialmente en áreas institucionalizadas del contacto hispano – pueblos indígenas, tales como misiones, encomienda y escuela, entre otros (Durán y Ramos, 1987; Durán et al. 1989; Gruzinski, 1998).

La complejidad de estas relaciones se manifiesta como tensiones en el campo socio-religioso, en las prácticas lingüísticas de misioneros, en el cual se le habría exigido a éstos por parte de los indígenas una “buena pronunciación de las lenguas indígenas” (Molina, 1788/2000; Degregori y Sandoval, 2008), por su parte, los misioneros imponiendo el castellano. El comportamiento de los miembros de la sociedad conquistadora, concebida como *corrupción cultural*, hacia los indígenas fue denunciada tempranamente, por Fray Bartolomé de Las Casas (2010).

Este proceso de contacto, tanto social como educacional, de carácter asimétrico, al parecer se ha constituido en un factor que propició, en las sociedades originarias, la puesta en práctica de dispositivos culturales para entrar en comunicación con el otro, derivando en potenciales interacciones, que hoy podemos calificar como de interculturales, tales como la apropiación temprana del castellano –sea de modo compulsivo o no-, re-creación de formas organizacionales, incorporación de animales domésticas; construcciones conceptuales que permitieron la diferenciación con el otro, etc. (Noggler, 1972; Bengoa, 1987; Foerster y Montecino, 1988; Garcés, 2006) y en la presente década, nuevos procesos de articulación intercultural mediante esfuerzos de revitalización étnica y cultural en el continente, en los que se “conjugan el carácter reivindicativo específico de territorios, económico-productivo, político, ecológico-cultural, con demandas integrales de autodeterminación” (Hernández, 2003, p. 271).

Frente a estos dispositivos interculturales, los miembros de las sociedades nacionales han hecho tránsitos interculturales sólo esporádicamente, particularmente, misioneros. La escuela no ha hecho esfuerzos por intercambiar códigos en el campo educacional; cuando se han implementado programas para enseñar a leer y escribir se han hecho con el propósito de facilitar la asimilación del código lingüístico del castellano (Salgado, 1991).

En efecto, tal como se discutió en el pasado las relaciones interétnicas desde la vida social entre pueblos indígenas y sociedad hispana colonial y/o nacional, hoy también se discute la educación intercultural bilingüe.

### **2.3.2.2 La educación intercultural Bilingüe y líderes del movimiento indígena**

La EIB, como se ha indicado más arriba, se funda en la lucha constante de los pueblos indígenas del continente, canalizada por actores sociales que provienen del movimiento y/o de representantes de la sabiduría ancestral (Delgado, 2006; Rubio, 2006; López, 2007) cuyos esfuerzos en colaboración con el movimiento intelectual endógeno y la participación y/o aportes de científicos sociales occidentales, han influido en diversos grados en las políticas educacionales de los estados nacionales (Gómez, 2006; Fernández, 2006).

Al respecto Fernández (2006, p. 136)) indica que la educación intercultural debiera partir de la interculturalidad; entendiendo ésta como “la autoafirmación del ser humano”, en el marco de su ser integrado a su cultura, lo que implica los aspectos prácticos de la vida cultural (vestimenta, alimentación, vivienda, trabajo); o aquello que Habermas (1999) denomina mundo de la vida, en el que se incluyen pautas interpretativas de su cultura y su influencia en las acciones; las pautas apropiadas para la interacción en la sociedad y el modo de ser de las personas (su personalidad) y su manera de comportarse.

Las reflexiones surgidas del movimiento social indígena, sitúan La EIB un proyecto político, que concibe transformación de un estado *moderno* dominante en un estado “plurinacional” que reconoce la presencia de la diversidad de pueblos en su interior (De la Cadena, 2008). En otras palabras, la interculturalidad, no sólo se debate en el campo de intelectuales críticos, sino también en la creciente reflexión de “intelectuales indígenas”, así como en el movimiento social de los pueblos originarios. En esta trilogía de actores e instituciones, es donde cobra fuerza la preocupación por las condiciones del diálogo, no sólo en el campo de las prácticas interétnicas, sino también en el campo del conocimiento y de las interpretaciones entre “lo local y lo global, entre las historias y la Historia, entre lo singular y lo general” (De la Cadena, 2008, p. 144).

En las dos últimas décadas (1990-2010), y luego de diversos grados de inserción de la EIB en las políticas educacionales oficiales, algunos líderes de organizaciones indígenas, son críticos frente a los avances de la EIB, así como del comportamiento del movimiento social. En Guatemala, por ejemplo, líderes del movimiento indígena otorgan valor a los avances conceptuales y curriculares de la EIB (Rubio, 2006). En otros casos, la participación del movimiento indígena en la EIB, viene planificada desde el Ministerio de Educación; en Perú, por ejemplo, se han constituido Consejos Educativos Institucionales; conformación de Mesas de Diálogo, muchas veces mediadas por ONGs que apoyan iniciativas de EIB (Trapnell y Neira, 2006).

A pesar de los avances por considerar lo indígena en la EIB, Trapnell y Neira (2006:301), indica que la participación y las estrategias de difusión de la EIB no han tenido suficientemente en cuenta “las lógicas y modelos de organización que rigen la vida social y políticas de las comunidades”.

En el caso local de La Araucanía, los hallazgos de Durán et al. (2004), son concordantes con los de Trapnell y Neira (2006), en el sentido de que la racionalidad de los pueblos originarios no se considera en los programas de EIB, dado que el funcionario de los organismos estatales no renuncia a la lógica institucional, constituyéndose en un obstáculo para la práctica de la Interculturalidad en la vida social del contacto interétnico. Aun cuando la EIB en Chile forma parte de la legislación indigenista desde 1993 (CONADI, 1993, p. 15).

Las dificultades que enfrenta la EIB, vista desde los líderes críticos del movimiento indígena, refieren a aspectos sociales, políticos, institucionales, financieros y de la calidad de la educación para los niños indígenas. Los problemas enunciados por líderes en algunos países latinoamericanos (Nucinkis, 2006; Garcés, 2006; Rubio, 2006; Trapnell y Neira, 2006), entre otros son:

- a. Funcionarización de los dirigentes del movimiento cuando participan en instituciones de la EIB.
- b. Contradicciones en la vida social de los dirigentes, pues por un lado reivindican la EIB para las comunidades indígenas, por otro, ellos mantienen sus hijos en escuelas urbanas o rurales no EIB.
- c. Carencia de un proyecto político claro de parte del movimiento, expresado en la distancia entre el discurso ideal y la realidad. Es decir, se formulan propuestas sin contar con los medios para su implementación.
- d. Concebir EIB como sistema educativo orientado a los indígenas, particularmente rural, cuyo efecto es una *marginalización* de la EIB en las políticas educacionales, en el financiamiento y en una imagen social.
- e. El desarrollo de la EIB depende de los aportes internacionales, lo cual indicaría que los estados no han abordado decididamente las políticas de EIB.

La problemática expresada, forma parte también de la experiencia chilena. Por ejemplo, el desarrollo de la EIB se ha potenciado con financiamiento del Banco Interamericano (2010) mediante el Proyecto Orígenes (2001-2010), de carácter nacional, impulsado por el gobierno de Lagos, en el marco de respuesta de la política



de Nuevo Trato, las que a su vez derivó del movimiento social mapunche (Aylwin, 2007; Bello, 2007). Más adelante se profundiza la política de nuevo trato, en el aspecto educacional.

### **2.3.3 Políticas públicas en Educación Intercultural Bilingüe**

Las políticas de interacción entre la sociedad colonial y los pueblos originarios se produjeron en a lo menos dos grandes fases sociopolíticas del contacto interétnico: a). La conquista y colonización hispana, primero y, b) luego, en la primera centuria del siglo XX, pos independencia de los estados nacionales en Latinoamérica; aunque hay quienes sostienen que el legado de las políticas coloniales han perdurado hasta la actualidad (Miller y Yúdice, 2004). Las políticas de interacción tanto en el primer período como en el segundo, incluido la situación actual, ha abarcado diversos campos de contacto: políticas territoriales; de desarrollo, de evangelización, lingüísticas y educacionales, entre otras (Jara, 1956; Durán y Ramos, 1987; CONADI, 1993).

#### **2.3.3.1 Política lingüística de castellanización en el marco de la educación bilingüe**

Este estudio focaliza, las políticas vinculadas al campo de la educación, en cuanto medio que transmitió y/o trasmite el patrimonio cultural occidental entre ellos, la lengua castellana, el conocimiento y las prácticas culturales.

Las políticas públicas derivadas de las concepciones de Educación Bilingüe, genera tensión en el papel de las lenguas indígenas en la educación escolar. Así, desde el Estado, el aprendizaje de la lectura y escritura pretende favorecer la transición menos traumática desde la lengua indígena hacia el castellano, para el movimiento indígena, por su parte, las lenguas indígenas se constituyen en instrumentos para la revalorización del proyecto cultural propio en el marco del estado nacional (Gallardo, 1988; Citarella, 1990).

#### **2.3.3.2 Políticas de alfabetización y Educación intercultural Bilingüe**

La política de alfabetización en América Latina, si bien se despliega en varios ámbitos, aquí se contextualiza en las transformaciones educacionales y

socioeconómicas de las décadas de los '60 a los '80, favorecidos por el movimiento de la Educación Bilingüe, que abarca tanto la educación escolar como la de adultos.

En todos los países pioneros de la Educación intercultural Bilingüe (México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia), la alfabetización implicó debates acerca de los procesos escriturarios de las lenguas indígenas, posicionamientos de actores sociales respecto de la capacidad expresiva que estas lenguas pudieran tener para ser incorporadas en las escuelas; la unificación de sistemas alfabéticos no sólo se discuten en los ámbitos académicos, sino también el movimiento social indígena, marcando rupturas al interior de las mismas sociedades indígenas (Citarella, 1990; Chiodi, 1990; Gallardo, 1988).

Los estudios de Citarella (1990), Chiodi (1990), Amadio y Zúñiga (1990) muestran que las prácticas pedagógicas se han orientado por la concepción de alfabetización, entendiendo la interculturalidad como instrumento de apropiación de la lengua materna escrita. Esa concepción contrasta con los postulados de Freire y Macedo (1989), para quienes la alfabetización forma parte de la política cultural que, en el marco de relaciones interétnicas asimétricas y de desplazamiento y conflictos lingüísticos, tiene como propósito superar problemas de subordinación. En el contexto local mapunche, superar visiones prejuiciadas en sentido de atribuir, en ocasiones, la responsabilidad a la población mapunche de su defectuosa participación en el proceso escolar (Durán y Catriquir, 1997).

Esta problemática sociolingüística de la alfabetización aún no ha sido suficientemente reflexionada por la pedagogía intercultural acerca de sus implicancias en las sociedades y lenguas ágrafas (Hamel, 1996; Maurer, 1996), como por ejemplo, habría favorecido proceso de transición desde la cultura indígena a la cultura dominante y, en efecto, la alfabetización como un medio para el aprendizaje de los códigos de la sociedad dominante (Chiodi, 1990).

Los programas de alfabetización, oficialmente, han sido de responsabilidad de Instituciones de Educación superior, sea el convenio con los ministerios de Educación y/o con Universidades del primer mundo, excepcionalmente, un caso en Ecuador, en que el proceso de alfabetización lo protagonizó una mujer indígena vinculada al movimiento. No obstante, más allá de las instituciones encargadas de los

programas de alfabetización, el propósito transversal fue siempre el logro del aprendizaje del castellano (Citarella, 1990; Chiodi, 1990).

Los procesos de alfabetización en lenguas indígenas ha tensionado las propias comunidades; por un lado, están quienes aspiran que las nuevas generaciones se apropien de su lengua originaria, de otro lado, aquellos que aspiran a una alfabetización en la lengua nacional: el castellano (Chiodi, 1990). Las familias indígenas que se ubican en este segundo posicionamiento expresan una actitud negativa “frente al uso de la lengua vernácula [el quichua] en la educación” (Citarella, 1990, p. 45), y a su vez la valoración que otorgan al castellano por sobre la lengua propia o se entra en un *juego contextual*, en el cual la familia presenta una actitud positiva a las lenguas indígenas, aunque el interés de la familia es el aprendizaje del castellano (Chiodi, 1990).

Los estudios de Hamel (1996) acerca de los idiomas indígenas en el sistema educación de EIB en México, contribuyen a entender la situación de la alfabetización en lenguas indígenas en contextos educativos interétnicos. Los hallazgos de Hamel (1996) indican que:

- a. Los maestros indígenas, si bien usan las lenguas indígenas en el sistema de EIB, éstos no alfabetizan en ellas, sino en español.
- b. Cuando, las políticas de alfabetización en lengua indígena se implementaron a nivel institucional en México, las lenguas indígenas aparecen en la “superficie de las estructuras lingüísticas, pero las formas discursivas y los modelos culturales provienen de la sociedad occidental”. Es decir, son traducciones del contenido cultural occidental. En otras palabras, al parecer, no se han valorado las ventajas educativas que ofrece la “alfabetización y enseñanza básica de la lengua” originaria.
- c. La enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela, no apunta únicamente a obtener resultados de aprendizajes satisfactorios, a la vez que “contribuir a la preservación de la lengua dominada, [sino que también es necesario considerar] la organización de los discursos y los modelos culturales de referencia”, con el propósito de revertir prácticas educativa “ineficaces y enajenantes de la castellanización” (p. 179-180).

Los esfuerzos de alfabetización en lenguas indígenas, tuvieron diversos matices de logros, aunque no necesariamente satisfactorios. En el caso del Ecuador, por ejemplo señala Chiodi (1990, p. 434), no hubo dominio “de la lecto-escritura por parte de los alumnos, problema que repercute en la cadena del currículo de la educación Bilingüe”.

Uno de los problemas de orden metodológico que enfrentó la alfabetización en lenguas indígenas, fue la construcción de textos oracionales *extensos que retoman las modalidades discursivas del castellano* traducidas a los idiomas indígenas (Chiodi, 1990, p. 295; Hamel, 1996). Al respecto indica Mignolo (1996, citado por Vigil, 2004, p. 203) en la alfabetización se construye un “discurso ajeno que busca la homogeneidad, la unidad identitaria, el estima de la letra”.

La alfabetización en lenguas indígenas ha representado la asimetría cultural, al centrarse en la adquisición del código de lenguaje occidental, por parte de las poblaciones indígenas, sin visualizar procesos de *supervivencia histórica y cultural* de los pueblos originarios latinoamericanos (Quinteros, 2008). Estos procesos estuvieron y/o están lejanos del enfoque de alfabetización propuesto por la pedagogía crítica, en cuanto que procesos de construcción de lenguajes, y su uso crítico (oral o por escrito) “como medio de expresión, de interpretación y de transformación de nuestra vidas y de las vidas de aquellos que nos rodean” (Quinteros, 2008, p. 278). En otras palabras, desde la alfabetización crítica es posible la construcción de lenguajes haciendo uso de las propias voces de los actores sociales en el marco de los relatos de su *mundo de la vida*, entendido como los contextos culturales en los que los sujetos colectivos discuten sus prácticas interpretativas (Giroux, 1989; Habermas, 1999).

Una perspectiva que ofrece Vigil (2004), es entender la escritura como una práctica social, en el sentido de que cada tiense sus propias prácticas textuales. Por el contrario, cuando la escritura se concibe en abstracto, expresando un *mundo de afuera*, entonces este instrumento carece de vínculo social. Ello ocurre por ejemplo con la elaboración de los textos escolares, textos religiosos en lenguas indígenas.

La perspectiva de la escritura en lengua indígena como textos enajenados, indica Vigil (2004, p. 2001), es lo que “ha impedido la revitalización de las lenguas en la comunidades indígenas”.

### **2.3.3.3 Políticas de Educación Intercultural Bilingüe en Chile en la actualidad**

El hito de la política en EIB en Chile se encuentra en la ley indígena 19.253, promulgada en el año 1993, que en el acápite referido a la educación señala “los organismos del Estado que corresponda, desarrollarán un sistema de educación intercultural bilingüe” en zonas de alta densidad indígena (CONADI, 1993, p. 15). Sin embargo este dispositivo jurídico, similar a la señalada por Sarela (2013), para el caso de Bolivia, se plantea desligado del movimiento indígena, cuya responsabilidad recae únicamente en las instituciones del estado nacional.

Una de las acciones de tipo administrativa implementada por el Estado chileno para cumplir con la ley indígena en el campo educacional fue crear en el año 1996 el “Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con el propósito de asegurar igualdad de oportunidades para lograr aprendizajes de calidad para los integrantes de las etnias reconocidas por el Estado” (Montecinos, 2004, p. 36). Este programa de EIB, sin embargo, surge al alero del Programa de Educación Básica Rural, al interior del Ministerio de educación. El año 2000, el MINEDUC constituye la Unidad Educación Intercultural Bilingüe, como programa focalizado, ahora autónomo de su programa matriz (Huenchullán, 2007).

Al respecto, señala Montecinos (2004) que las políticas de EIB en Chile refieren a:

- a. Fortalecer la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas.
- b. Incorporar contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística.
- c. Mejorar los aprendizajes de niñas y niños diversos cultural y lingüísticamente.
- d. Incorporar la enseñanza de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano) (p. 36).

En este marco de la política indígena de mejoramiento educacional y fortalecimiento socio cultural de los pueblos originarios, los gobiernos de Chile (2000-2010), focalizan su acción en la capacitación docente, apoyo a escuelas indígenas y adecuación de los textos escolares a los requerimientos de una educación que sea efectivamente intercultural bilingüe. Con este propósito se busca incentivar “la participación directa de las comunidades indígenas en el actual proceso educativo, con el objeto de atender la sabiduría ancestral en la formación escolar de los niños y niñas indígenas” (Gobierno de Chile, 2004, pp. 28-38), así como también identificar y caracterizar en conjunto con las comunidades la situación de la lengua, patrimonio y sistemas socioculturales indígenas.

Estas políticas educacionales para la EIB en Chile tienen tres bases institucionales, el primero, como se ha indicado, la ley indígena de 1993; segundo en el decreto 40 de 1996, acerca de la reforma educacional, que abre espacio curricular a la EIB y, tercero la política de Nuevo Trato con los pueblos indígenas, manteniendo un carácter excepcional en las políticas educacionales nacionales, focalizadas en resolver “problemas de calidad de los aprendizajes y de igualdad de oportunidades con la participación creadora de los propios agentes educativos” (MINEDUC, 2002, p. 3). Es decir, el carácter bilingüe e intercultural de la educación pareciera que no forma parte de la calidad y de la igualdad de oportunidades educacionales de la población nacional.

La política de Nuevo Trato con los pueblos indígenas de Chile, proviene de las recomendaciones que la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los pueblos indígenas (que formulara al gobierno de Lagos, en materia de derechos culturales (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2009).

En cuanto al ámbito educacional, la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los pueblos indígenas (2009) señala las siguientes indicaciones:

...La educación contribuye a crear y reproducir la identidad personal y resulta clave para reproducir la cultura propia, fortalecer el sentido de pertenencia, como para tener mayores logros desde el punto de vista público y cultural...esto podría favorecer... el derecho de los individuos de esos

pueblos a ser educados o instruidos en una perspectiva intracultural ( pp. 492).

En las regiones de importante presencia indígena...deberían incorporarse a los contenidos curriculares mínimos, al menos de básica y media, con carácter obligatorio, algún tipo de contenidos que garanticen una educación intercultural. Esto es, un tipo de educación que favorezca que personas pertenecientes a culturas distintas se comprendan y entiendan mejor... esta propuesta de educación intercultural aspira a la mutua comprensión de los educandos sin transar sus respectivas cosmovisiones, como cosa distinta de la mera instrucción lingüística (p, 493).

En consideración a las recomendaciones de la citada Comisión, la política de EIB podría abrir dos escenarios educacionales probables. Por un lado, la posibilidad de que los pueblos originarios revitalicen su sistema educacional propio y que la familia mapunche o **rukache**, re-asuma su papel formador (Catriquir y Durán, 2007); por otro lado, el acceso que los no indígenas puedan tener al conocimiento patrimonial de los pueblos originarios, así como también al conocimiento disponible acerca del carácter que ha tenido y/o tiene las relaciones interétnicas e interculturales en la historia del contacto mapunche-chileno. Este conocimiento hasta ahora está ausente en el currículo escolar.

La implementación de estas políticas educacionales, orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación de los niños indígenas, ha transversalizado los niveles de operacionalización curricular vinculados a los sectores indígenas, sin embargo, el currículo nacional mantiene su carácter monocultural no dialógico. En consecuencia, en esta postura curricular se advierten tres alcances acerca de la EIB: a) que mantenga un rasgo indigenista al focalizar su acción sólo al patrimonio cultural indígena b), será siempre parcial, las relaciones interétnicas e interculturales como temáticas de estudio y prácticas socioculturales en el nivel micro curricular (la escuela y el aula) y c) se mantendrá su carácter de apéndice del sistema educacional nacional, con la dificultades que ello implica.

#### **2.3.3.4 Políticas curriculares: niveles de concreción curricular nacional y su relación con la Educación Intercultural Bilingüe**

La política curricular se sitúa en el marco de la política educativa y refiere a “la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tiene sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar e incidiendo en la práctica educativa” (Gimeno, 1994, p. 129).

La política curricular, es aquella decisión o condicionamientos de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículum desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular y, condiciona niveles de incidencia de cada uno de los subsistemas que intervienen en un momento histórico (Gimeno, 1994; Torres, 1994b).

Las políticas curriculares son configuradas como prácticas históricas, sociales y políticamente contextualizada, aunque muchas veces dista de ser un planteamiento explícito y coherente disipándose en una mentalidad difusa y dispersa. La política curricular se visibiliza dónde y cuándo el control se hace explícito y se ejerce por mecanismos coercitivos que no se ocultan. Pero cuando el control pasa de ser coercitivo a tecnificarse y ejercerse por mecanismo burocráticos, la política curricular se oculta bajo regulaciones administrativas y orientaciones pedagógicas con buena intención que tienen la pretensión de “mejorar” la práctica (Gimeno, 1994).

La educación pública en Chile se funda en la idea del *Estado docente*, en el sentido que la educación es de responsabilidad del Estado, y en la uniformidad de la “implementación de programas estatales de estudio necesario para proporcionar la identidad nacional a los futuros ciudadanos” (Campos, 2000, p. 45, nota 8). Para esto, a los maestros se les mandata tempranamente (1819), para que procuren transmitir a las nuevas generaciones el patrimonio cultural chileno-colonial, a través de un reglamento curricular que según Campos (2000) plantea:

...que los alumnos aprendan la gramática, a más de las materias de enseñanza fundamentales, procurando ilustrarlos en los primeros rudimentos



sobre el origen y objeto de la sociedad, derechos del hombre y las obligaciones hacia ella y el gobierno que la rige (p. 44).

Las reformas curriculares de 1929 y 1964, reiteran y amplían el interés patrimonial del Estado, manteniendo el principio de la racionalidad monocultural y de la unidad nacional. Así entonces, los currículos focalizan la enseñanza en la “lectura y escritura; idioma patrio, doctrina y moral cristiana, higiene; servicios gimnásticos y militares y canto; dibujo lineal, geometría, geografía e historia patria; nociones elementales de ciencias naturales y física” (Catriquir y Durán, 1997, p. 117). En efecto, este acervo europeo de conocimiento asumido por la educación constituye el contenido principal de la enseñanza primaria, presente con diversos matices en las reformas y adecuaciones curriculares hasta 1980.

En otras palabras, la política curricular implementada en la reforma educacional de 1965 en Chile, mantiene su base tayloriana a la vez que colonial, al profundizar por un lado, la fragmentación de la cultura escolar en asignaturas y despersonalizar la vida social y, por otro, expresando la continuidad de una política educacional del silenciamiento y exclusión de voces de los sectores sociales minorizados (Torres, 1994b).

A partir de la década de los 80 se asiste al fenómeno conocido como globalización, que implica transformaciones socioculturales, político-económicas y educacionales. En el plano educacional, se busca igualar la capacitación y escolarización para la formación de recursos humanos.

La expresión educacional de esta transformación, se traduce operacionalmente en la normatividad de asistencia a la escuela, escolarización temprana de los niños, y el desarrollo de habilidades según los requerimientos de la economía: competitividad, productividad y crecimiento (Aróstegui y Martínez, 2008).

La orientación educacional hacia el campo del desarrollo económico, se condice con lo planteado por Sierra (2010), en el sentido de que los mapunche luego de ser declarados *ciudadanos chilenos*, deberán competir con los *chilenos* en el campo de la producción agrícola y su vinculación con el mercado, intereses comerciales que no forman parte de la lógica cultural mapunche. En el campo educacional, las nuevas

generaciones mapunche deberán competir también compulsivamente con los jóvenes chilenos en cuanto que futuros ciudadanos (Durán y Ramos, 1986; Donoso, 2008).

La reforma educacional de 1996, siguiendo la ruta ideológica trazada en las reformas anteriores, expresa una continuidad patrimonial-occidental en los contenidos educacionales. Sin embargo, en el plano normativo abre espacios a la diversidad cultural, en respuesta al precepto legal de la Educación Intercultural Bilingüe (MINEDUC, 1996). Esta orientación normativa, sin embargo, no tiene alcance en el currículo nacional, sino que refiere a una adecuación del currículo nacional para el primer ciclo básico (primero a cuarto básico). Recientemente, el año 2009, se incorpora el sector de aprendizaje “lengua indígena al marco curricular nacional” (MINEDUC, 2009a).

En síntesis, el modelo curricular nacional, respecto de los pueblos indígenas en Chile se funda en una base política de colonización interna en el marco del principio de la unidad nacional presente a lo largo de la historia educacional chilena; se cimenta también en inequidad sociocultural, que excluye la racionalidad educativa de los pueblos originarios en favor del patrimonio cultural occidental (González, 1970; Donoso, 2008); tendencia de incipiente transformación a partir de la última década.

#### *Nivel prescriptivo del currículum escolar y la EIB*

El primer acercamiento a la Educación Intercultural Bilingüe desde el sistema curricular nacional se encuentra en el cuerpo legal que fija Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación chilena. Esta normativa jurídica, flexibiliza el orden de cumplimiento de tales objetivos y contenidos con el propósito de introducir la Educación Intercultural Bilingüe hasta el cuarto año Básico, a modo de cumplir con la ley indígena (MINEDUC, 1996).

En otras palabras, a casi 200 años de formación del estado nacional chileno, se abren espacios, aunque restringidos, en las instituciones educacionales para “corregir”, al menos declarativamente, la política de castellanización instalada en procesos educacionales coloniales de continuidad iniciadas en el período hispano colonial y mantenido por el estado nacional chileno. Este último en el marco del currículum oficial.

El concepto de *currículum oficial* tiene dos acepciones complementarias, la primera refiere al currículum “que el Estado elabora y distribuye en las instituciones educativas, a nivel nacional, y que es legalmente obligatorio para todo el sistema educacional”. Segundo, y desde el punto de vista técnico, el currículum oficial expresa el “ordenamiento u organización y relación entre los objetivos y los contenidos, o sea, los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que los estudiantes logren en los distintos niveles de formación” (Magendzo, 2008, p. 43.44).

En el caso chileno y a nivel operativo, los programas de estudio del sector de Aprendizaje Lenguaje y Comunicación del primer ciclo de Enseñanza Básica (primero a cuarto años) incorporan algunos alcances acerca de la Educación Intercultural Bilingüe (MINEDUC, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d). Así, en concordancia con el postulado de que el lenguaje es “inherente al comportamiento humano herramienta cultural que permite enfrentar auténticas situaciones de comunicación” (MINEDUC, 2003a, p. 29). El Ministerio de Educación (2003a), luego señala:

En aquellas escuelas cuyos alumnos tienen mayoritariamente como lengua materna algunas de las lenguas originarias como el aymara, mapudungun, rapanui u otras, es fundamental que incorporen a sus programas la dimensión intercultural bilingüe. Esto implica que junto con enseñar el castellano, la escuela debe desarrollar la lengua originaria y favorecer el fortalecimiento de la propia identidad cultural (P. 29).

En los niveles de tercero y cuarto años Básico, se indica que la presencia de las lenguas originarias en la escuela “debe ser respetada y tener oportunidades de manifestarse en la vida escolar, en forma adicional a la enseñanza del castellano” (MINEDUC, 2003c, 2003d, p. 29).

El tránsito curricular entre el nivel Básico 1 (primer y segundo año Básico) al nivel 2 (tercero y cuarto año básico) muestra una discontinuidad en el énfasis que se da al tratamiento de las lenguas originarias en el sector de lenguaje y comunicación. Si en el primer nivel se exige (“debe”) que se desarrolle estas lenguas, en el nivel 2 se

relewa el respeto y se da espacio para su manifestación adicional al castellano; es decir, se aprecia un trata desequilibrado entre lenguas, con predominio del castellano.

En el campo propiamente de la Educación Intercultural Bilingüe, el Ministerio de Educación, a través de la Unidad EIB en convenio con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, implementa experiencias pilotos en Educación Intercultural Bilingüe en el período 1996-2000 en regiones con alta densidad de población indígena.

Huenchullán (2007), indica que el propósito de los proyectos pilotos fue:

...identificar estrategias pertinentes a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos, así como otorgar orientaciones generales para el mejoramiento y contextualización de las prácticas pedagógicas de los profesores, los materiales didácticos utilizados por los estudiantes y el currículo propuesto a nivel nacional (p. 211).

El debate acerca de la EIB ha demostrado que la política educativa que sustenta los proyectos pilotos es divergente, para un sector, valoran el hecho de que el estado, con poca experiencia en el tratamiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística delegara la confianza en instituciones civiles para que orientara la política educativa de la población escolar indígena e instalara capacidades técnicas regionales, principalmente las universidades; para otro sector, denotó la despreocupación del estado por acoger las demandas de la educación indígena, como parte de los programas de mejoramiento para la población diferenciada, que ya se venía desarrollando desde la década de los noventa (Huenchullán, 2007).

Los resultados de los proyectos pilotos consideran dos tipos de efectos. A nivel institucional, otorgó las bases para que el Ministerio de Educación creara la Unidad de Educación Intercultural Bilingüe, como entidad institucional para la conducción y construcción de la propuesta educativa para los pueblos indígenas del país. A nivel escolar, los logros se valoran como disímiles: en la región andina por ejemplo se constató una revalorización identitaria y cultural de los niños; en el centro sur de Chile, en la población mapunche, algunas experiencias valoran la participación de la comunidad local en las decisiones escolares, así como la incorporación de profesores

bilingüe; en otras experiencias el proyecto piloto favoreció la gestión curricular, desde organismos externos (Huenchullán, 2007). Más adelante se profundizará en análisis de los proyectos pilotos, desarrollados en contexto mapunche.

Otro mecanismo de concreción e instalación de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas situadas en comunidades indígenas son las políticas indígenas derivadas del Nuevo Trato con los pueblos indígenas. En este marco el estado de Chile, firma un convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con la finalidad de implementar programas de desarrollo para los pueblos originarios.

El BID, financia, así el proyecto denominado “Orígenes”, concebido como un Programa de desarrollo integral de las comunidades, en el lapso 2001-2005. Este programa, en el campo educacional, a juicio de Huenchullán (2007), viene a fortalecer el objetivo de la unidad de EIB del Ministerio de Educación, cual es:

...la creación de una propuesta pedagógica, para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículo nacional de la enseñanza general básica (...), en 162 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas aymara, atacameño y mapuche (p. 215).

En síntesis, el programa Orígenes el año 2001 marca el hito inicial de la institucionalización oficial de la EIB en Chile y que canaliza la política educacional indígena, de carácter reparatoria, no sólo pretendería revertir el proceso de castellanización compulsiva (Durán y Ramos, 1989), sino que también reparar “el proceso de devastación y sustitución lingüística” (Álvarez-Santullano y Forno, 2008, p. 12) que las políticas de castellanización, canalizadas a través de la escuela, generaron en las lenguas originarias, en general y en el mapunzugun en particular.

La evaluación de la puesta en marcha del programa orígenes, desde el nivel central, indica que en el transcurso de la ejecución del proyecto se focalizaron de 160 escuelas, capacitándose a 900 docentes en educación intercultural bilingüe. Ello implicó que beneficiaran 6.682 niños y niñas de Nivel Básico 1 (NB1) y Nivel Básico 2 (NB2)<sup>4</sup>. Se elaboraron y entregaron también material de apoyo (textos, bibliotecas,

---

<sup>4</sup> En el sistema Educacional chileno, la reforma educacional para la educación primaria (Básica), el primer ciclo de educación Básica se organiza en Nivel Básico 1, en el que se ubican el primer y

material deportivo) y un kit tecnológico (computadores, data show) a las escuelas focalizadas (Gobierno de Chile 2004; BID, 2010).

En relación al vínculo con la comunidad local indígena el programa Orígenes, incorporó a las escuelas focalizadas 162 asesores culturales [miembros de las comunidades locales], que facilitaron contextualizar los currículos nacionales y vincularon la comunidad con la escuela. La participación de los asesores culturales en las escuelas es uno “de los aspectos más reconocidos por las familias que manifiestan cambios importantes de valoración de su propia cultura y aumento de la autoestima de los niños y niñas (BID, 2010, p. 11)”.

Otro aspecto de logro de la política curricular nacional son los estudios acerca de la situación socio-lingüística de los pueblos originarios, prácticas pedagógicas en contextos de escuelas EIB y algunos alcances hacia la definición de contenidos de aprendizajes para algunos pueblos indígenas (Huenchullán, 2007; Huirican, 2010; Chile, MINEDUC, 2005a, 2005b, 2005c, 2009b).

Respecto de los contenidos culturales mapuche, el estudio encargado por el MINEDUC (2005b) revisa dos niveles de contenidos: a) Un conjunto de temáticas referidas, por ejemplo, a población y asentamientos, economía, organización social, autoridad y poder, sistemas de creencias y la guerra, y b) Contenidos de aprendizaje vinculados a los sectores de aprendizajes del currículum nacional, en cuanto marco nacional regulador.

En este nivel prescriptivo, la propuesta de contenidos paraleliza la nomenclatura de los contenidos del currículum nacional así como la progresión de los mismos, con aquellos denominados contenidos indígenas. Del texto del MINEDUC (2005b) se selecciona el siguiente texto:

Contar de 1 a 10 en la lengua indígena [...]; multiplicaciones y divisiones simples en lengua indígena [...]; conocer cómo vivían los antiguos aymara, atacameños o mapuche según corresponda [...]; conocer que existen

distintos pueblos indígenas y etnias en Chile, América y el mundo. Diversidad y mestizaje (pp. 126-127).

A nivel de formulaciones programáticas, desde el nivel central, el Ministerio de Educación elaboró guías de aprendizaje con orientaciones para incorporar conocimientos de los pueblos originarios a las prácticas pedagógicas; orientaciones curriculares para la EIB en contextos mapunche y andinos y, algunas guías didácticas para la enseñanza de lenguas indígenas (Mapunzugun y aymara) como segundas lenguas (Huenchullán, 2007).

El nivel central del MINEDUC elaboró textos escolares para los niveles Básico 1 (NB1, primer y segundo grado) y nivel Básico 2 (NB2, tercero y cuarto grado) con orientación cultural de los pueblos originarios. Estos textos, según Huenchullán (2007) se caracterizan por contener imágenes, símbolos y contenidos culturales referidos a los Aymara, Mapuche y Likan antai, acorde las exigencias y estándares del Marco Curricular vigente.

En este contexto, los logros indicados por Huenchullán (2007) responden a los objetivos propuestos en el marco del Programa Orígenes, cuales eran:

1. Rescatar y fortalecer la cultura de las comunidades aymara, atacameña y mapuche promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural en la sociedad y, 2. Diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento de los aprendizajes correspondientes al currículo nacional de enseñanza general básica referidas a la educación intercultural bilingüe, en 150 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos aymara, atacameño y mapuche (p. 11).

Un avance de este último año (2009), lo constituye la creación, por parte del Ministerio de Educación, del *Subsector de lengua indígena*, junto a los demás sectores de aprendizaje.

Institucionalmente el sector de lengua indígena tiene carácter optativo para los alumnos y la familia; no obstante, a partir del año 2010, su implementación será

obligatoria en todo establecimiento educacional de 20% o más de alumnos de ascendencia indígena. En cuanto a su cronograma de implementación, este se inicia el año 2010 en primer año básico logrando abarcar toda la enseñanza básica el año 2017 (MINEDUC, 2009a).

*Nivel institucional local escolar: Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Educativos Interculturales.*

A nivel escolar local, el proyecto Orígenes, en su componente de Educación y cultura, favoreció el *desarrollo curricular* en las escuelas focalizadas. En esta línea de acción, hasta el año 2005, el 40,6% (67) de las escuelas focalizadas por el Programa Orígenes habían logrado formular Planes y Programas Propios (PPP), para la Educación Intercultural Bilingüe, en diversos subsectores de aprendizaje. Para ello los profesores fueron apoyados por especialistas de Programa EIB del MINEDUC y de CONADI (Huenchullán, 2007).

En la experiencia de la región del Biobío, Cartes (2011) indica que hasta el año 2010, el 80% (40) de las escuelas focalizadas contaban con PPP. Se destaca el caso de una escuela situada en territorio Pewenche por medio de los PPP había permitido alfabetizar a los estudiantes pewenche.

Los establecimientos educacionales focalizados, siguiendo el modelo de desarrollo curricular nacional formulan también Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con la participación de la comunidad. La participación que la comunidad tuvo en la elaboración de los PEI, derivó en la construcción de un Proyecto Educativo Intercultural. Al respecto, para esta investigación no se tuvo acceso si las comunidades mantienen la participación en la puesta en marcha de los PEI intercultural.

Los Planes y Programas Propios, así como los Proyectos Educativos Institucionales o los de EIB, es el resultado de las acciones tanto del nivel central como en local escolar, con apoyo especializados, manteniéndose en el marco nacional. Así mismo, los materiales didácticos son direccionados desde el nivel central. Las escuelas, al parecer no han creado recursos didácticos locales.



### *Nivel micro-curricular*

Un marco de la cobertura escolar de la población indígena muestra que sólo el 7,5% de la matrícula nacional de niños indígenas ha participado en el Programa de educación Intercultural Bilingüe. Ello indicaría que en los programas curriculares a nivel escolar los objetivos propuestos no se estarían cumpliendo (Sáez, 2011). Es ilustrativo, observar, por ejemplo que las lenguas originarias mantienen su condición de riesgo. Es decir, las prácticas pedagógicas no han revertido tal situación (Sáez, 2011).

Otros estudios encomendados por el MINEDUC (2005c), dan cuenta que las prácticas pedagógicas de EIB en algunas escuelas focalizadas, “representan más bien ‘episodios pedagógicos’ que prácticas verdaderas. Por otro lado, se encuentra que persiste una “visión restringida y estereotipada de la *diversidad cultural* limitando las condiciones para un real reforzamiento de la identidad del niño/a, en cuanto que miembros actuales de una cultura presente, viva y mutante, ni tampoco permite formar hacia un diálogo auténtico entre culturas, puesto que obstaculiza un conocimiento acabado de la realidad de una de ellas” (MINEDUC, 2005c, pp. 52-53).

En el mismo sentido, se observó que los profesores a nivel de aula no demuestran preocupación por valorar la pertenencia cultural de los niños. Así, el estudio del MINEDUC (2005c) constató que las vivencias culturales de los niños en la comunidad, incluida la situación actual de la comunidad misma quedan excluidas de las prácticas pedagógicas en el aula.

La planificación de aula, si bien recogería aspectos culturales, éstos son descontextualizados (MINEDUC, 2005c) de los marcos culturales propios de las sociedades indígenas. Por ejemplo en la enseñanza se utilizan algunos vocablos o números en lenguas originarias, sin referencia al patrimonio /o a las prácticas culturales que le dan sentido a lo que la lengua expresa.

A nivel más general, el currículum nacional, aún canaliza la enseñanza de contenidos que refieren a la relación interétnica mapunche-sociedad hispano colonial. Merino, Pilleux, Quilaqueo y San Martín (2007), ilustran esta situación en el testimonio de padres de familia. Ellos indican:

...recuerdo de la historia de los mapuchitos los personajes importantes que figuran en la historia de Chile, Caupolicán, Lautaro, Galvarino y sus luchas trascendentes...pero fue bien resumido que nos lo dieron; gran parte de estos conocimientos los adquirí en el colegio, o sea de acuerdo a los textos... (p. 171).

Los programas educacionales vigentes mantienen su anclaje de las relaciones interétnicas en el periodo denominado descubrimiento y conquista de Chile. Allí se abordan contenidos como “resistencia mapuche y guerra de Arauco, actores principales, tales como Diego de Almagro, Pedro de Valdivia, Inés de Suárez, Michimalonco, Lautaro y Caupolicán” (MINEDUC, 2011, p. 32). Se advierte, sin embargo, un breve avance en el lenguaje, en la expresión *resistencia mapuche y guerra de Arauco*. Para el período colonial hispano se le pide a los alumnos que describan “elementos clave de la prolongación de la lucha entre españoles y mapuches” (MINEDUC, 2011, p. 40).

Las relaciones interétnicas entre mapunche y Estado nacional chileno se invisibiliza en los programas educacionales. Por ejemplo el programa de estudio de Sexto año Básico, que aborda la unidad denominada “*El primer siglo de la república*”; esta unidad sin embargo, no hace referencia a la sociedad mapunche (MINEDUC, 2011, p. 36).

En efecto, las relaciones interétnicas e interculturales entre los pueblos originarios y el Estado chileno no han formado parte de la historia curricular ni en las prácticas pedagógicas de educación chilena; condición que se mantiene hasta el presente.

El surgimiento e implementación de la EIB, conforma así un programa casi de carácter coyuntural de la institucionalidad oficial, lo que le da hasta hoy un enfoque indigenista, sin que trascienda al sistema curricular en su conjunto.

#### *Logros y dificultades de la EIB en el campo curricular en Chile*

En la praxis de implementación de la EIB en Chile, bajo el apoyo del Programa Orígenes, Huenchullán (2007), valora avances favorables en la EIB tanto en el campo legal, el económico, aumento del conocimiento de la situación sociocultural y

sociolingüística de los pueblos originarios y cambios en orientaciones hacia la visión y concepción de escuela.

En lo empírico, Huenchullán (2007) destaca que como resultados del Programa Orígenes, 67 escuelas del país elaboraron sus planes y programas propios; 50 de ellas se localizan en territorio mapunche, con la cual se da por cumplido con los objetivos propuestos en los inicios del programa.

El principal aporte que Huenchullán (2007) advierte, en el marco del desarrollo del programa Orígenes en el período 2001-2005, es la posibilidad de construir “un modelo de Educación Intercultural Bilingüe, pertinente a la realidad cultural y lingüística de los niños pertenecientes a los pueblos originarios del país” (p. 221).

El modelo ideal concebido por Huenchullán (2007) considera cuatro premisas de base:

- a. A nivel pedagógico, “fortaleciendo la identidad se mejoran los resultados”.
- b. En el campo de la innovación, “Prácticas innovadoras de los docentes y aulas tecnológicas interculturales mejoran la calidad y la equidad de la educación.
- c. En lo social, relaciones de colaboración entre la escuela y la comunidad en el proceso de construcción de conocimiento, y
- d. En lo ético-cultural, formación de ciudadanos y ciudadanas interculturales que afianzan conocimientos propios y re-significan prácticas ajenas.

En el desarrollo de los programas de EIB, Huenchullán (2007) advierte también dificultades que ha debido enfrentar el desarrollo del Programa Orígenes. Estas dificultades se presentan en los siguientes ámbitos:

- a. A nivel institucional, el BID, en cuanto institución financiera, reconoce factores de tipo administrativo que han obstaculizado la instalación del proyecto en distintas regiones. Estas dificultades se

relacionan específicamente con el manejo de volumen importante de recursos.

- b. En el ámbito social, se reconocen conflictos intracomunitarios, así como también dificultades históricas que tiene que ver la integración de las comunidades a las instituciones estatales. En efecto, aquí se expresan la oposición de fuerzas políticas históricas entre las comunidades y el Estado; mientras las primeras, expresan la resistencia frente a las instituciones oficiales, la segunda, instala una lucha para imponer la política de integración, e incluso las de asimilación (Huenchullán, 2007).
- c. En el campo sociopolítico-educacional, las dificultades se expresan en la brecha entre el discurso de la política educativa y la práctica pedagógica que transversaliza los niveles educacionales, desde la primaria la educación superior; “las relaciones de poder” y de convivencia en el aula” (Huenchullán, 2007, p. 223), que condiciona la relación profesor-alumno.

En este sentido Durán et al. (2004), demostraron que las *relaciones de poder*, desde del estado hacia la sociedad mapunche se expresa en el papel de vigilantes que los funcionarios del estado asumen en las instituciones educacionales al definir qué conocimiento es válido transmitir y qué no en las prácticas pedagógicas. Esta actitud institucional, si no imposibilitan la interculturalidad en el campo educacional, la reducen a espacios restringidos, aun cuando se ha venido construyendo una corriente que sostiene una educación intercultural para todos los miembros de los estados nacionales y, no sólo para los pueblos indígenas (Burga, 2012).

Este papel vigilante de los funcionarios del estado, trasciende los contextos locales e incluso las fronteras nacionales. En el caso de Argentina, por ejemplo, Golluscio (2006) encontró avances en políticas a favor de las lenguas indígenas, sin embargo, se aprecian conflictos entre el diseño y la operacionalización de las políticas. Tales conflictos, “parecen depender todavía de las posiciones que asuman los funcionarios que en cada momento ejercen la responsabilidad del diseño y la

instrumentación de las políticas lingüísticas y educativas a nivel nacional y local” (Golluscio, 2006, p. 26).

Respecto del apoyo administrativo de la acción pedagógica del docente, se reconocen también carencias en los niveles de supervisión, que se estarían orientando hacia un “hacer”, desvinculado de la experiencia del docente de aula. Es decir, organizado desde el nivel central de la educación (Rother, 2005).

#### **2.3.4 Proyectos y programas institucionales oficiales y enseñanza de lenguas indígenas en América Latina y Chile**

Las bases y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe tanto en Chile como en América Latina se fundan en acciones de instituciones privadas y más tarde, por los estados naciones. Las primeras surgen al alero de la Iglesia Católica, confesiones de origen protestante como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) o por acciones de personas ligadas a los movimientos indígenas.

##### **2.3.4.1 Iniciativas privadas**

La experiencia de iniciativa privada de educación para la población indígena la protagoniza tempranamente (1945) una líder indígena quichua ecuatoriana. Esta líder, Dolores Cacuango, con el apoyo del movimiento indígena y sindical, es la precursora en el desarrollo de la educación Bilingüe cuyas escuelas cuentan con maestros indígenas (Chiodi, 1990).

Esta experiencia, años más tarde, al perder al apoyo del movimiento y frente a presiones de hacendados y maestros fiscales, las escuelas de la líder indígena son transferidas al sistema educativo oficial, bajo la administración de las religiosas de la Inmaculada Concepción. Estas religiosas tenían como propósito “instruir y educar al indio en su propio medio, sin sacarle de su ambiente, para así formar un pueblo culto y civilizado” (Chiodi, 1990, p. 40).

La educación para los pueblos indígenas a mediados del siglo XX, como se aprecia en las escuelas religiosas, mantiene su carácter colonial civilizatorio, que si bien se reconoce la diversidad étnica, su propósito es la asimilación a la sociedad y cultura dominante.

Hacia mediados de la década de los ochenta, en otros países de América Latina sectores y/o líderes indígenas ejercen derechos de implementar una educación culturalmente más pertinente para la formación de sus nuevas generaciones. Para ello se hace uso de la apertura que ofrece la EIB en la escuela. El testimonio de un líder indígena guaraní de Bolivia, registrado por López (2005), por ejemplo, indica:

...ya en 1988 nosotros creamos nuestro propio proyecto bilingüe con una sola escuelita...Queríamos que nuestros niños estudien en su propia lengua. Buscábamos una educación distinta, queríamos que los niños supieran que eran guaraníes y que lengua y su cultura eran también importantes y sobre todo útil (p. 125).

En Chile, las iniciativas de escuelas, con pertinencia cultural en contexto mapunche, ha sido tardía. Así, a inicios de la década de 1980, la Fundación Magisterio de la Araucanía, dependiente de la Iglesia Católica, inicia un programa de alfabetización en lengua mapunche en el primer ciclo de la educación básica (primero a cuarto años básicos), con el propósito de favorecer el aprendizaje del castellano por parte de los niños mapunche (Salgado, 1990). En efecto este programa se orienta por las políticas de castellanización social y educacionalmente asumidos.

En el contexto local mapunche en la década de los noventa, pos ley indígena (1993), surge un jardín infantil urbano **Cvgkowe**, que incorpora el mapunzugun como lengua de enseñanza en su currículum (Catriquir y Durán, 1997). En el año 1993, otra organización mapuche, con aporte extranjero, implementa una experiencia educacional escolar en territorio en que la población estudiantil es bilingüe mapunzugun-castellano-mapunzugun, se refiere a la escuela **Molko ñi meli rewe** (Durán, 1997). Hoy, desde mediados de la primera década del 2000, ambas experiencias educacionales son administradas por la institución oficial.

A mediados de la presente década, se instala una escuela gestionada por una organización de profesores mapunche, en territorio **bafkenche**<sup>5</sup> (costero), del que no se dispone de antecedentes para este trabajo.

### *Iniciativas públicas*

Las iniciativas públicas en educación intercultural bilingüe en Chile se inician en la década de los noventa, marcado por el retorno a la democracia y, en este mismo contexto, con la promulgación de la ley indígena 19.253 (CONADI, 1993).

Una de las primeras acciones de la institucionalidad oficial nacional, a través la instalación del Programa de EIB en el Ministerio de Educación, en el año 1996, fue impulsar los proyectos pilotos en EIB en escuelas de cinco regiones del país, en que se asientan pueblos originarios. (Huenchullán, 2007; Durán, Quidel y Hernández, 2007), cuya licitación de desarrollo fue ejecutada por universidades regionales. De estos proyectos, tres fueron desarrollados por universidades situadas en territorio mapunche.

El *Proyecto Piloto*, desde la perspectiva del Ministerio de Educación, otorgaría antecedentes empíricos y teóricos a la institucionalidad para institucionalizar e implementar la EIB en escuelas situadas en comunidades con alta densidad de población escolar indígena (Durán et al. 2007).

Uno de los proyectos se desarrolló, en la actual Región de los Ríos, en el centro sur de Chile, siguiendo las orientaciones curriculares de la educación básica chilena (primero a cuarto grado). Esta experiencia tuvo como propósito satisfacer las “demandas de la comunidad en relación al proceso de enseñanza aprendizaje, el valor de la diversidad. El papel de la escuela es la “creación de espacios para escuchar y valorar la experiencia oral de los niños y los textos orales producidos por la comunidad” (Catrileo y Poblete, 2007, p. 304). Es decir, la comunidad entra a la escuela a través de los materiales elaborados por los profesores de los establecimientos educacionales.

---

<sup>5</sup> Con la etnocategoría bafkenche se hace referencia a la identidad territorial mapunche del área costera del océano Pacífico, hoy entre los 37°45' latitud sur y los 43°06' latitud sur.

La propuesta respondió a los intereses de la educación oficial y no a los de la comunidad en cuanto marco o modelo de actuación cultural que define la identidad de los niños (Sichra, 2004), situación que se comprende cuando se enuncia que los criterios de participación de la escuela en el proyecto piloto no es de interés de la comunidad sino del Ministerio de Educación, en cuanto institución oficial (Catrileo y Poblete, 2007).

La escuela no aparece problematizada como un *campo crucial* donde se enfrentan universos discursivos y de resistencias (Hamel, 1996), aunque los datos revelan no sólo niveles de resistencia de los miembros de la comunidad, sino también de los sectores oficiales. Por ejemplo la escuela demanda la enseñanza del mapunzugun, pero excluyen a los docentes no mapunche de esta posibilidad de conocer la lengua. Es decir, se produce una diferenciación étnica cultural en el campo del dominio curricular: mientras los docentes mapunche enseñarían lo propio, los profesores **wigka** enseñarían su propio patrimonio cultural.

Las relaciones que se practican en el campo pedagógico según el estudio de Catrileo y Poblete (2007) se condicen con los planteamientos de Hamel (1996), cuando señala que la escuela en cuanto campo crucial expresa las rupturas entre modelos [culturales], discursos y lenguas. En lo operacional, la escuela confronta universos culturales diferentes, en los cuales los actores sociales pueden contar con arraigo en su experiencia cultural propia, pero no en la ajena. En la experiencia piloto referida se visualiza una nueva dificultad: el *conflicto pedagógico*, ya que se estaría paralelizando la enseñanza asimétrica de dos lenguas al interior de la misma escuela.

El conflicto pedagógico, expresa una relación asimétrica, toda vez que la lengua originaria (el mapunzugun) se asume como lengua enseñada por un docente mapunche y, la lengua castellana cumple el papel de lengua enseñada y lengua de enseñanza, demostrando en definitiva que el conflicto no está en la enseñanza, sino que son sujetos, grupos, pueblos que establecen una relación de contacto y conflicto (Hamel, 1996).

Otro hallazgo de importancia que evidencian Catrileo y Poblete (2007), es que la comunidad local concibió el proyecto piloto como una imposición institucional, dado



que ellos no tuvieron ninguna participación en la formulación ni en los objetivos que perseguía la iniciativa institucional.

La experiencia del Proyecto Piloto en EIB desarrollada en la región de la Araucanía, favoreció el levantamiento de tres tipos de perfiles comunidades mapunche, atendiendo a su nivel de mantención de la estructura sociocultural propia (Durán et al. 2007, p. 202).

En el marco de la formulación del perfil de las comunidades, la implementación del Proyecto piloto en EIB en La Araucanía incorporó desde sus inicios y de modo exploratorio la figura del Asesor Cultural en la escuela, cuyo comportamiento se fue evaluado permanentemente, según el perfil de la comunidad en que actuaba. En tal sentido Durán et al. (2007) señalan que:

- a. Hay comunidades que muestran un predominio de las estructuras originarias, aunque debilitadas por el tipo de relación interétnica imperante. En ellas la tarea de Asesor cultural se vio facilitada.
- b. Hay comunidades que evidencian una estructura social subsumida en una intradiversidad sociopolítica. En éstas la tarea de Asesor Cultural reflejó el quiebre, desencadenando cambios y adopciones sucesivas para el tratamiento del quiebre, por parte del equipo docente que lideró la experiencia piloto.
- c. Hay comunidades que tienen sus estructuras sociales propias prácticamente invisibles o asociadas al movimiento social. Aquí el papel del Asesor cultural osciló entre la sumisión y la actitud de control de los líderes de la comunidad.

El desarrollo del Proyecto Piloto en la Araucanía, logró registrar resultados de aplicación de metodologías de enseñanza del mapunzugun como segunda lengua, asociado directamente con el perfil de desempeño profesional docente; es decir, cuando éstos (los profesores) adscribían a un rol activo en metodología y tecnología se logra avances en el aprendizaje del mapunzugun. En escuelas donde predominan los niños hablantes de mapunzugun, se logró instalar la idea del *profesor mapunche colaborador* (Durán et al. 2007).

Los antecedentes han permitido advertir que, a pesar de no contar con resultados de procesos de revitalización lingüística a nivel de escuelas, se ha logrado cada vez más una actitud lingüística positiva hacia las lenguas indígenas.

El impacto de mayor reconocimiento Institucional oficial de los Proyectos ha sido la inserción de la figura “Asesor Cultural” en la práctica educativa de las escuelas insertas en contextos indígenas, focalizadas por el Ministerio de Educación a nivel nacional (Durán et al. 2007). En la actualidad la figura del Asesor Cultural se ha denominado *Educador Tradicional*, por parte de la institución oficial o **azelchefe**, desde el movimiento mapunche.

El **azelchefe** o **azümelchefe**, desde el saber educativo mapunche, es aquella persona que desarrolla las destrezas psicofísicas, cognoscitivas y manuales, siendo capaz de transmitir las a otros, sean niños, jóvenes o adultos. En otras palabras, son estas las competencias que el Asesor Cultural, debiera poner en acción en el proceso educativo escolar en diálogo con el sistema educativo mapunche o **mapun kimeltuwün** (Durán et al. 2007; Catriquir y Durán, 2007).

El perfil que caracteriza al Asesor Cultural, propuesto por la institución académica de la Universidad Católica de Temuco, a la institución oficial (Mineduc) (Durán et al. 2007) fue el siguiente:

- a. Que el Asesor Cultural debe ser hablante del **mapunzugun**.
- b. Que sea de la comunidad o comunidades con las que se relaciona la escuela.
- c. Que sea elegido y validado por la o las comunidades participantes, no sólo por el centro de padres y apoderados.
- d. Pueden ser más de un Asesor Cultural por escuela, dependiendo de las realidades y contextos de los **lof** (comunidad parental mapunche).
- e. Que la persona tenga competencia en el conocimiento y pensamiento mapunche, independientemente de su manejo y grado de consolidación en la “educación chilena”... (pp. 204-205).

En el caso del proyecto piloto de EIB desarrollado de la X región de Chile, Catriqueo y Poblete (2007), recomiendan la formulación de una propuesta curricular en

el marco de políticas, normas y programas educacionales nacionales. Es decir, sin referencia a la participación del pueblo y/o las comunidades mapunche.

Más allá de las particularidades de los resultados de los proyectos pilotos, el desafío es que los directivos y docentes de las escuelas hagan uso óptimo de las posibilidades que les ofrece el sistema educacional para realizar las adecuaciones pertinentes del proceso educativo en territorio mapunche y/o de pueblos originarios. En efecto, esta posibilidad de actuar en contextos pedagógicos interculturales se ancla en el problema complejo de las relaciones interétnica e intra étnicas y que concierne al desempeño de los profesores EIB y a la formación de profesores EIB (Durán et al. 2007).

Esta modalidad de impulsar proyectos educacionales desde los niveles centrales del Estado no sólo se ha dado en Chile, sino también en el área mapunche de Argentina. Díaz-Fernández (2010), informa de la implementación de proyectos institucionales de enseñanza del mapunzugun entre los años 1980 y 1990, con el apoyo de miembros de la comunidad tradicional que cumplieron el rol de “*maestros ad oc*. Estos eran ancianos bilingües de mapunzugun-castellano, quienes estaban acompañados por el docente de grado, mientras desarrollaba la labor educativa. Estas experiencias, sin embargo fueron aislados y efímeras sin lograr revitalización del mapunzugun” (Díaz-Fernández, 2010, p. 201).

Entre el año 2005 y 2008, se puso en acción un proyecto piloto interinstitucional de EIB entre el “Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Relaciones Interinstitucionales de la provincia de Chubut”. Este proyecto consistía en capacitación docente y el trabajo en aula con una persona mapuche-hablante. “Las capacitaciones no se llevaron a cabo del modo previsto; en tanto que el trabajo áulico fue realizado semanalmente con la presencia del mapuche-hablante” (Díaz-Fernández, 2010, p. 203). En consecuencia, este habría sido un segundo intento fallido, según se desprende de la información registrada por Díaz-Fernández (2010).

Las experiencias de EIB desarrolladas en territorio mapunche, a uno u otro lado de los Andes dan cuenta de la dificultad de los programas para revitalizar las lenguas indígenas, aunque sí se advierten logros en las actitudes lingüísticas positivas de los niños respecto de sus lenguas originarias así como en su fortalecimiento identitario

(Nucinkis, 2006; Durán et al. 2007; Censabella, 2010; Fernández, 2010; Díaz-Fernández, 2010). Esta dificultad se vincula con la carencia de formación de los docentes en enseñanza de lenguas indígenas; problema que se agudiza cuando se trata de lenguas que viven procesos de desplazamientos (Hamel, 1996; Fernández, 2010).

En lo particular, las normativas educacionales argentinas, por ejemplo “garantizan la enseñanza bilingüe”, sin embargo, el estado no realiza acciones para su implementación, sólo se lleva a cabo iniciativas locales, que tiene carácter más bien de difusión que de enseñanza y aprendizaje del mapunzugun (Díaz-Fernández, 2010, p. 200). En Chile, ya también se demostró más arriba el estado primario de la enseñanza del mapunzugun en las escuelas (MINEDUC, 2005c; Durán et al. 2007).

### **2.3.5 Escuelas y Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y Chile**

La presencia de la escuela como institución externa a las comunidades indígenas ha sido planteada por diversos autores (Durán y Ramos, 1987; Moya, 1995; López, 2005; Nicoletti, 2008). En este mismo sentido la Educación intercultural bilingüe se la percibe como ajena a la comunidad, generando diversos grados de conocimiento que los actores sociales tiene acerca de esta propuesta educacional.

#### **2.3.5.1 Conocimiento y posicionamiento de los actores sociales frente a la EIB**

La EIB, como propuesta educativa si bien, ha tenido mayor presencia desde la década del 1980, sin embargo el conocimiento que los actores sociales manejan acerca de la EIB, es dispar tanto entre comunidades como entre pueblos originarios dentro de un mismo país. En el caso de Bolivia, López (2005, p. 232) encuentra que entre los actores sociales del pueblo guaraní existe alto manejo de información sobre la EIB en los diferentes actores sociales. Así, por ejemplo, el 85% de los padres de familia y el 57, 4% de los niños y el 88,9% de los docentes, tienen conocimiento acerca de la implementación de la EIB.

En el pueblo quechua de Bolivia, el 57, 1% de los padres y madres; el 37,2% de los niños y niñas y el 93, 5% de los maestros manifiesta tener conocimiento acerca de la EIB. A la inversa, de los datos presentado por López (2005) es posible advertir que el desconocimiento acerca de EIB es ostensiblemente más en el pueblo quechua que

en el guaraní; expresando mayor carencia de información la población infantil, siendo los beneficiarios del sistema EIB.

La mayor brecha de desigualdad de dominio de información sobre la EIB, se da entre niños y docentes participantes en el estudio de López (2005). Así, mientras el 56,4% de los niños aimara, el 62,8% de los niños quechua y el 42,6% de los niños guaraníes manifiesta desconocimiento de la EIB. Por su parte, el 92,8%; 93,5% y 88,9% de los docentes que se desempeñan de escuelas ubicadas en población aimara, quechua y guaraní, respetivamente, expresan alto conocimiento acerca de la EIB.

En este dominio de información López (2005), detecta que la organización indígena guaraní fue un factor el importante para que los miembros de este pueblo estén informados acerca de la Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, pareciera que el movimiento en otros pueblos indígenas del país (Bolivia) no ha tenido el mismo ímpetu que los guaraníes para realizar seguimiento y/o demanda la Educación Intercultural Bilingüe.

La razón de la brecha del alto desconocimiento de la EIB por parte de los niños, versus altos conocimientos en los docentes, según López (2005) podrían explicarse por dos factores. El primero, uno de tipo metodológico, referido al tipo de pregunta cuya respuesta implica un alto nivel de abstracción. El segundo, está dado por:

...la escasa importancia que los maestros y maestras podrían estarle asignando a la necesidad de informar a los educando sobre los cambios educativos que han tenido lugar en el país, así como el hecho que ahora ellos van a aprender tanto en la lengua que más se habla en la casa y en la comunidad, como también en castellano (p. 233).

La importancia de informar a los niños y padres de familias, en la sociedad de la información, constituye un modo de promover la reflexión sobre los cambios acerca de las lenguas que las comunidades hablan, a la vez que contribuir al desarrollo de la conciencia crítica respecto del bilingüismo y los cambios educacionales que están ocurriendo en los países latinoamericanos y a nivel global (López, 2005; Durán et al. 2007).

En el caso local chileno, en esta investigación, no se ha tenido acceso a este tipo de estudios. Al parecer el movimiento indígena, no hace seguimiento acerca del desarrollo de la EIB, tampoco, al parecer, los docentes de EIB o no EIB, informan a la comunidad acerca de los cambios educacionales, pese a las capacitaciones docentes realizadas en el marco del Programa Orígenes (Huenchullán, 2007). En palabras de Santos (2010), estamos frente a una escuela que no propicia el debate de problemas contemporáneos, entre ellos la EIB.

La escuela constituye una de los factores insoslayable en la instalación de la EIB en contextos de comunidades indígenas. Un primer aspecto de dificultad es la percepción del sector crítico de la comunidad, que ven a la escuela como la institución que prohibió y le quitó su lengua a las poblaciones indígenas y que, sin embargo hoy la reivindica. Un segundo aspecto, se refiere a la foraneidad de la escuela en la comunidad, por sus contenidos, métodos y calendario extraños a las comunidades locales; fenómeno de amplio reconocimiento por diversos especialistas (Durán y Ramos, 1987; Moya, 1995; López, 2005; Nicoletti, 2008). Un tercer aspecto refiere a la legitimación de la dominación, creencias en los códigos y la visibilidad estatal forman parte de la absorción de las estructuras mentales de la población originaria.

La corporeización o interiorización de la cultura dominante por parte de la población indígena mediante la escuela, la lengua castellana y la administración político-estatal “empieza a actuar como fuerza de resistencia a la implementación de la enseñanza escolar en idioma vernáculo” (Patzí, 2000, p. 97), particularmente porque tanto la escolaridad, la lengua castellana se traducen en elementos de prestigio al interior de la comunidad indígena.

Los antecedentes expuesto por Patzi (2000) introducen el nuevo debate en torno a si la EIB es posible aplicarla a nivel escolar y enfrentar la minusvaloración que los propios miembros de la comunidad originaria han internalizado de su patrimonio lingüístico y cultural.

El análisis de López (2005), presenta antecedentes acerca de la aplicabilidad de la EIB en contextos escolares indígenas, al demostrar que, en el caso de Bolivia, los

niños aimaras, quechuas y guaraníes podían aprender de un modo diferente a como habitualmente lo hacen en la escuela monocultural.

En este mismo sentido, la implementación de la EIB en las escuelas, “se encuentra altamente condicionada por la aceptación de las propuestas por parte de las comunidades” (Nucinkis, 2006, p. 76).

La inserción de la EIB en las escuelas situadas en territorios indígenas, indica López (2005, p. 146), sin embargo, no sólo concierne a la “voluntad de los niños, padres y docentes de la escuela, sino que [también, por sobre todo] a la alianza y decisión política que asumieron las organizaciones indígenas y campesinas y los maestros rurales”, favoreciendo un importante influjo en la instalación de la EIB, en el caso boliviano.

En este marco de situaciones, López (2005), la instalación de la EIB requiere del “diálogo y la negociación permanente y el develamiento del carácter político, más que pedagógico de las implicaciones de la Educación Intercultural Bilingüe” (p. 146), no sólo como una acción educativa para los pueblos indígenas, sino que por sobre todo, para la construcción de una democracia más equitativa.

El aprender en contextos interculturales implica la reubicación de enfoques educativos con una concepción que entiende el aprendizaje como “forma de relación e interacción entre sujetos cultural y socialmente diferenciados y, en el que la capacidad de aprendizaje se entiende como la posibilidades de transformación de los modos desventajoso de relación que tiene las poblaciones originarias con el sistema educacional, social cultural difundidas en al políticas educacionales y curriculares (Durán, Ramos y Rockman, 1989; Klesing-Rempel, 2001).

En el caso chileno, no se aprecia un movimiento organizacional de la sociedad y/o comunidad mapunche como impulsor constante de la EIB. Por el contrario, los padres y la comunidad mapunche presentan “infrecuente” participación en las actividades curriculares de los subsectores, es decir, sobre el 90% de las escuelas focalizadas de la muestra del estudio presentan esta baja participación de la comunidad indígena en la escuela; sólo en “cuatro escuelas existiría una mayor participación” (MINEDUC, 2003b, p.30).

Cada uno de estos aspectos abre camino hacia la interculturalidad en diferentes niveles de profundidad y comprensión. En otras palabras según el tipo de objeto de estudio produce un tipo de interculturalidad. En algunos casos se pueden establecer contrastes entre leguas originarias con las lenguas occidentales, pero ello no implica intercambio de códigos.

Ello implica identificar la intencionalidad última que la Educación Intercultural Bilingüe busca asumir. La pregunta es ¿Cuál es la situación de la EIB en el eje de visión que entrecruza la perspectiva del nivel oficial y el de las comunidades indígenas? Un acercamiento analítico a la relación la ofrece López (2007), quien confronta ambas visiones. Así, si para algunos Ministerios de Educación latinoamericano la EIB se concibe, por un lado “como una modalidad educativa que contribuye al mejor desempeño del estudiante y a mejores condiciones pedagógicas” (p. 353) o, por otro, desde la lectura oficial es que “la EIB influye positivamente en los resultados de aprendizaje” (p. 353).

Las organizaciones indígenas, por su parte, entienden la EIB como “estrategia integral bien establecida en su lucha histórica por la supervivencia como sociedades diferentes y por terminar con su exclusión política y económica” (López, 2007, 353), asimismo, desde el campo formativo, los líderes de las organizaciones reconocen la aportación más relevante de la EIB en el “desarrollo de la autoestima y la construcción de las identidades diferenciadas en el marco de la lucha contra la opresión colonial y el racismo, pero también para la apropiación de conocimientos” (López, 2007, 353).

En otras palabras, la EIB forma parte de la encrucijada de las relaciones interétnicas en el campo de la educación escolar, con finalidades diferentes, dependiendo si el interés viene de los niveles centrales de la política oficial o, de la “política” del movimiento indígena.

El riesgo es que la EIB, como educación subalterna, quede supeditada a la decisión centralizada nacional. El mismo López (2005), indica que al parecer:

“Cuando la EIB se convierte en política nacional,” se diluye su significado y contenido político”. Ello, sin embargo, si bien mantiene en los líderes la



demanda, su debilitamiento se expresa en su “reducción sólo al ámbito escolar y, además, con orientación sólo a lo indígena” (pp. 253-254).

En el caso chileno, el nivel central reconoce el derecho que los niños indígenas tienen de aprender en su lengua con el propósito del fortalecimiento de éstas y de la identidades, en el marco de las políticas internacionales vigentes (Huircan, 2010). Sin embargo, ello no ha fundado prácticas plenas en las aulas escolares de contextos indígenas (MINEDUC, 2005c), especialmente en lo que se refiere al tratamiento comparativo entre cuerpos de conocimientos, considerando que tanto en la cultura de los pueblos originarios como en las sociedades occidentales existen aspectos sutiles y complejos; problema que se funda en la carencias de competencias que exhiben los docentes de aula para “identificar , seleccionar y sistematizar conocimientos, saberes y prácticas indígenas” (MINEDUC, 2005c, p. 68).

### **2.3.5.2 Escuela y poder en contextos indígenas en América Latina**

Las demandas educativas, siguiendo el movimiento latinoamericano y global de la Educación Intercultural, se traducen en políticas educacionales de nivel nacional, orientada hacia los pueblos indígenas, cuyo nivel operativo es la escuela nacional. Sin embargo, tales políticas aparecen allí como requerimientos del sistema educacional, y no como respuesta a las demandas del movimiento. Si esto es así, la comunidad local queda marginada de toda participación y la escuela mantiene su espacio de poder (Durán et al. 2007; Moya, 2007).

La tendencia de la escuela como centro de poder se ve reforzada por las políticas de Educación Intercultural Bilingüe, en cuanto la EIB se plantea unidireccionalmente desde el estado a la escuela y desde ésta a los pueblos originarios, a nivel local y operativo. Para el caso local, por ejemplo, los actores mapunche luego de plantear sus demandas educacionales en el año 1990, y recogida en la ley indígena vigente, bajo la creación de un sistema de educación intercultural bilingüe, se mantienen luego como espectadores de las propuestas e implementación de la EIB por parte de la institución oficial (Catriquir y Durán, 1997; Foerster y Montecino, 1988; García, Rezaval y Trombetta, 2007).

Esta situación ha sido documentada también en la relación escuela y comunidad mapunche del lado argentino, en el cual se exponen posiciones irreconciliables como resultado de diferencias sociales y culturales entre actores, enfrentados en “condiciones desiguales de poder” (Comaleras, 1993, p. 275) siempre en condiciones desventajosa para el actor mapunche, en algunas escuelas; en tanto que en otras, han habido espacios puntuales de participación de la comunidad mapunche, por ejemplo el Día del aborígen, en Argentina, el **We xipantu** (ceremonia de Año nuevo mapunche) en el caso chileno.

Las políticas educacionales implementadas por el gobierno del ex Presidente Lagos en el contexto del Programa Orígenes, ha posibilitado el financiamiento de eventos o compra de accesorios culturales mapunche o se promueve la formulación de Planes y Programas Propios de estudio, de escasa aplicación posterior (Bello, 2007).

La educación intercultural bilingüe, así planteada puede estar reflejando una realidad tergiversada: por un lado se implementan programas de EIB a nivel de escuelas en el marco de las políticas y programas nacionales, como el Programa Orígenes, por otro lado, una vez ejecutados los programas específicos que aportan recursos económicos a la escuela, ésta vuelve al currículo oficial. Testimonios de dirigentes locales señalan: “Al profesor le interesa la interculturalidad mientras está recibiendo dineros del Programa Orígenes, se termina el dinero y la escuela hace lo mismo de antes” (B. Matus, Comunicación personal, 26 de abril, 2008).

Este modo de concebir y aplicar la política educacional en el ámbito escolar no tiene contrapeso en el movimiento mapunche ni a nivel de comunidad local, sino que sigue operando la lógica institucional escolar, apoyada muchas veces por el pensamiento mapunche conquistado o por procesos identitarios controvertidos de docentes mapunche (Catrileo y Poblete, 2007; Álvarez-Santullano, Forno y Rivera, 2007).

Las demandas educacionales si bien han estado presentes desde el surgimiento de las organizaciones mapunche (1900), éstas han ocupado un *rol secundario en la agenda del movimiento* mapunche; cuando tiene una preocupación relevante en el movimiento de los inicios de la década de los noventa, pos dictadura militar, los

actores sociales del movimiento, no tienen injerencia en la aplicación de las políticas educativas en la escuela (Foerster y Montecino, 1988; García, 2000).

Los estudios de Nuncikis (2006), muestran diversos comportamientos de las escuelas frente a las orientaciones pedagógicas y/o materiales elaborados desde el nivel central en relación a la EIB. En algunas se advierte avances “en metodologías de enseñanza y contenidos abordados” en los módulos elaborados desde los niveles centrales; en otros casos, los profesores no consideran tales orientaciones ni hacer usos de los materiales, “desarrollando sus clases de modo tradicional y en lengua castellana” (p. 76).

La escuela se encuentra, en efecto, en la encrucijada de la propia institución pública. Esto constituye un factor relevante a considerar cuando se debate por una educación pública que responda a los requerimientos contemporáneos: la educación para una democracia intercultural (Santos, 2010). La escuela pública para la democracia intercultural dice Santos (2010) debiera ser aquella que goza con espacios de autonomía decisional y pedagógica que:

- a. “Legitime y valore el debate.
- b. Forme los participantes en el debate de una cultura de la convivencia...capaces de sustentar altos niveles de incertidumbre y riesgos.
- c. Preparar a la nueva clase política, abierta al debate en la sociedad.
- d. Es decir, la creación de un nuevo sentido común intercultural, lo que implica otras mentalidades y subjetividades” (p. 109).

En el campo de la formación, lo planteado por Santos (2010) se condice con Touraine (2006), en el sentido superar los tres principios de la educación clásica: “la voluntad de liberar al niño (...) de los particularismos y elevarlo, gracias a su propio trabajo y a las disciplinas formadoras (...) hasta el mundo superior de la razón y el conocimiento, el dominio de los medios de razonamiento y expresión (...); afirmación del valor universal de la cultura, incluso de la sociedad donde vivían el

niño o el joven adulto educando (...) y la jerarquía social” (Touraine, 2006, pp. 274-275). Una escuela de la modernidad clásica se identifica con el modelo de sociedad nacional, basada en la competencia y no en el origen social, sino en la libertad económica tomándola como el valor universal a proyectar; la democracia inglesa; la libertad, la igualdad y la fraternidad francesa, entre otros. Así el “individuo de la modernidad clásica aprende a estar al servicio del progreso, la nación y el conocimiento” (Touraine, 2006, p. 277). La escuela del sujeto en cambio, está “orientada hacia la libertad del sujeto, la comunicación intercultural y la gestión de la democracia y sus cambios” (Touraine, 2006, p. 277).

Los principios a escuela del sujeto, en cambio, plantean que “la educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal” (Touraine, 2006, p.277). Es decir, dar paso de la educación de la oferta a una educación de la demanda; un segundo principio es “una educación centrada en la cultura y los valores de la sociedad que educa [dando relevancia] a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del Otro” (Touraine, 2006, pp. 277-278). Un tercer principio refiere a la “Voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades” Touraine, 2006, p. 278).

En este mismo sentido, y en contextos de relaciones interétnicas asimétricas, una *escuela del sujeto*, como lo plantea Touraine (2006) debe favorecer los procesos de arraigo sociocultural reorientando sus programas educacionales nacionales, a fin de formar y afirmar la personalidad identitaria de los sujetos culturalmente diferenciados, favoreciendo puestas de diálogos, desde lo particular hacia lo general.

### **2.3.5.3 Tipificación de escuelas en Chile según niveles de implementación de la EIB**

En el ámbito local chileno, el informe del BID (2010), en la primera fase de instalación del proyecto orígenes, reconoce la existencia de tres tipos de escuelas, según su capacidad para elaborar currículo de EIB. Así, las escuelas que muestran capacidad para levantar propuestas de tipo curricular y se encuentran en estado avanzado; aquellas que pueden elaborar materiales pedagógicos y textos de apoyo, en consecuencia en estado intermedio y, un tercer tipo, aquellas que no poseen capacidades para desarrollar iniciativas de EIB. Al respecto, no existe información si todas ellas corresponden a escuelas focalizadas por el Ministerio de Educación.

Frente a tal situación, la proyección del BID prevé una segunda fase de ejecución del Proyecto Orígenes, en la que se aplicarán estrategias diferenciadas para cada tipo de escuela, tendiente a superar la brecha entre establecimientos. El informe del BID deja ver también centralización en la toma de decisiones por el Ministerio de Educación, siendo éste quien, en la primera fase selecciona la escuela que atenderá el Programa, generando tensión entre la instancia Superior MINEDUC y El Programa Orígenes, en cuanto instancia subordinada al primero. Tal problema intra-institucional provocó que determinadas escuelas quedaran excluidas de los beneficios del Programa; problema que se pretende superar en una segunda fase (BID, 2010). Es decir, los programas experimentales de EIB, se ven enfrentados a cruce de criterios y/o protagonismos de los propios organismos institucionales. Sin embargo, no se discute el modelo de escuela y sus bases fundantes situadas en la modernidad clásica, como nos indica Touraine (2006).

El análisis realizado en Chile por el MINEDUC (2005b, p. 29), acerca de la instalación de la EIB en los niveles Básico 1 (primer y segundo año básico) y nivel Básico 2 (tercer y cuarto año básico), en las 162 escuelas focalizadas por el Programa Orígenes<sup>6</sup>, identificó tres tipos de escuelas, según indicadores de apropiación curricular de la EIB. Estas son:

- a. Bajo nivel de apropiación. Aquí se ubica la mayoría de las escuelas, en promedio sobre el 59,6% de las escuelas focalizadas por el MINEDUC.
- b. Nivel medio de apropiación, 35,9% de las escuelas.
- c. Alto nivel de apropiación. Aquí se ubica una minoría de escuelas, sólo el 4,5% en promedio, de estos establecimientos presentan una alta apropiación.

La apropiación de la EIB, por parte de la escuela se evaluó considerando un índice que pondera la inclusión o exclusión de objetivos, contenidos, unidades, actividades, metodologías y textos o materiales de apoyo especialmente destinados a la EIB para el conjunto de los subsectores de cada nivel; la participación de los padres y la comunidad indígena, el uso de la lengua indígena y la incorporación de conocimientos indígenas en los subsectores en los niveles indicado (MINEDUC,

---

<sup>6</sup> El Programa Orígenes, es la estrategia del Ministerio de Educación, con que operacionaliza los Fondos de BID.

2005b). Es decir, estos aspectos evaluados estarían siendo considerados sólo por algunos establecimientos y/o algunos profesores, particularmente aquellos que expresan alto nivel de apropiación curricular en EIB.

El estudio demostró bajo nivel de apropiación de la EIB por parte de la escuela, dejando en evidencia que la institución oficial asigna insuficiente importancia a la EIB y, por otro lado, concibiendo que la EIB es una acción que concierne sólo a escuela marginando a los miembros de la comunidad local. Ello es aún más complejo, si se considera que los profesores de las escuelas focalizadas recibieron capacitación en EIB y contaron con recursos económicos desde el Programa Orígenes (Huechullán, 2007).

Desde el campo de las prácticas pedagógicas registradas en el estudio MINEDUC (2005c, p. 57), se identifican cuatro perfiles de escuelas, según si la acción pedagógica es favorables o no a la EIB.

Estos perfiles son:

- a. **Escuelas que favorecen prácticas pedagógicas reflexivas y de concienciación** acerca de la propia identidad cultural e incorpora acontecimientos de la comunidad o pertinente a los indígenas como pueblos. En estas prácticas pedagógicas se usa una doble perspectiva: la occidental y la **mapunche**, en el tratamiento de contenidos. En lo particular se analiza, por ejemplo la ley indígena; se describe y comenta el **We xipantu** o año nuevo mapuche o, existe un rincón **mapunche** dentro de la sala de clases.
- b. **Escuelas que introducen en sus prácticas pedagógicas aspectos de la cultura y fortalecen la indirectamente la identidad mapunche** paralela a otras actividades. Esto se traduce, por ejemplo, en escuchar música **mapunche** de fondo, mientras se realizan las actividades pedagógicas; dictados de diálogos en castellano con contenidos sobre niños mapuche; inserción en las clases, independiente del contenido que se aborda, canciones, palabras o saludos en **mapunzugun**; enseñanza situada de la matemática según contexto de actividades locales.

- c. **Escuelas que favorecen prácticas que promueven la capacidad crítica** y producción de conocimiento de los alumnos, con principios dialógicos incipiente. Aquí se incluyen actividades como: Consulta a los niños para enseñar **mapunzugun**; consulta a los niños sobre el conocimiento de leyendas y uso de plantas medicinales.
- d. **Escuelas que favorecen prácticas que involucran a la comunidad y las familias** en las actividades escolares y el proceso pedagógico. Aquí se identifican actividades tales como: Vinculación de los niños con los abuelos mediante tareas escolares; construcción de **ruka** [vivienda mapunche] con la participación de los niños y apoderados, como lugar que cumple propósitos de intercambiar información cultural mapunche o espacio para realización de ceremonias; organización de actividades culturales en la escuela en conjunto con la comunidad.

Una comparación del perfil de estas escuelas del contexto chileno pareciera no distar demasiado del de las escuelas a nivel latinoamericano considerando, además, la diversidad de matices que en éstas se visualizan; por ejemplo, egresados de formación en EIB, se insertan en *escuela monolingües* de castellano o, cuando los maestros nóveles se insertan en *escuelas bilingües*, no usan la lengua originaria en la enseñanza (Nucinkis, 2006; Garcés, 2006).

Es decir, pareciera que aún no se ha logrado construir un perfil de *escuela bilingüe* desde la práctica docente así como tampoco se creados instancias de evaluación de competencias bilingüe de los profesores que se desempeñen contextos interculturales. Sin embargo, si se considera esta factor de validación de competencias bilingüe, se advierte que en países latinoamericano, como Guatemala, en el que se ha implementado esta modalidad técnico-pedagógica, sólo el 15% de los maestros que han obtenidos certificación de competencia bilingüe lengua indígena-castellano han logrado implementar elementos de la EIB en las aulas (Rubio, 2006).

Estos perfiles de escuelas, vistos en perspectiva histórica, develan la trayectoria de procesos educacionales que los estados-nación modernos implementaron para los pueblos originarios en distintos momentos, según los propósitos y concepciones de democracia asumida en cada etapa. Así, por ejemplo, la visión occidental de

democracia, centrada en el individuo, en cuanto a “su calidad de persona humana, base política del concepto de ciudadano, excluye el estatus colectivo de la concepción originaria de democracia” (Nahmad, 1995, p. 40).

El impacto de esta visión de democracia, en el campo educacional, se tradujo en exclusión de la diversidad lingüística, social y cultural. En efecto, el ciudadano, en tanto que individuo, debía hablar la lengua del conquistador o del estado-nación y leer y escribir el mismo idioma (Nahmad, 1995).

Una lectura de la entrevista que Pérez y Martínez (2004) sostienen con Freire, permite comprender, en efecto, que la diversidad étnica, cultural y lingüística, aún no se transforma en contenidos de aprendizaje, teniendo como trasfondo las relaciones de poder o contrapoder. En efecto, siguiendo a Pérez y Martínez (2004), la práctica pedagógica siempre implica posicionamiento político, a la vez que técnico del docente; sin embargo, estos posicionamientos no siempre compartidos por los movimientos sociales.

#### **2.3.5.4 Inserción de los profesores EIB en la escuela en América Latina y Chile**

La inserción de los profesores egresados de las instituciones formadoras de docente EIB en las escuelas en América Latina, es también un fenómeno complejo, dado que éstos acceden en su mayoría a escuelas monolingües de castellano. En Bolivia, por ejemplo, Nucinkis (2006, p. 75, citando a Quispe, 2001), registra que “en el año 2001, de los 1.448 egresados de los Institutos Superiores EIB en el año 1999, sólo 1.127 lograron incorporarse al sistema escolar público, de estos sólo el 19% (273) trabajan en escuela EIB”.

En esta misma dirección de dificultades de inserción laboral de los egresados de formación docente en EIB, Barreda y Quipe (2006), reconocen entre otros factores obtaculizante indican la postura ideológica-política de agentes administrativos, presiones ejercidas por docentes no indígenas en servicio o la presión que reciben los propios profesores EIB para desempeñar su labor en el marco de su formación intercultural bilingüe.

En efecto, la tendencia del paradigma occidental dominante con que han sido formados los docentes que hoy ostentan cargos directivos en los establecimientos



escolares asumen concepciones de EIB que se ajustan más a los modelos educativos de transicionales o de integración social, descrito por los especialistas locales y latinoamericanos (Yáñez, 1989; Durán, Ramos y Rockman, 1989; Catriquir y Durán, 1997), que a las propuestas que buscan superar situaciones de enajenación cultural de las poblaciones originarias.

En otras palabras, el pensamiento de los Directivos de escuelas locales situadas en comunidades indígenas expresan la vigencia y coexistencia de los modelos educativos a los que se enfrentan las generaciones jóvenes de los pueblos originarios. Desde la particularidad de la EIB, en las concepciones y/o prácticas pedagógicas de los docentes coexisten los modelos de EIB, descritos por Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000): de sumersión, transitorios, inmersión o de mantenimiento.

### **2.3.6 Lógica formativa de los docentes y su impacto en el desempeño de las prácticas pedagógicas**

En el campo del desempeño docente se identifican dos aspectos que influyen en las prácticas pedagógicas de los profesores: La formación recibida en instituciones tradicionales que no consideran la diversidad étnico-cultural y, por otro lado, el perfil real actuado que el profesor EIB moviliza en sus prácticas pedagógicas.

#### **2.3.6.1 Actuación pedagógica del profesor según procesos formativos**

Uno de los factores que condiciona la acción docente en contextos interculturales se refiere a la tradición monocultural en la que fueron formados los profesores. En el caso boliviano, por ejemplo, se critica la tradición monolingüe de la formación docente y la tendencia a preconcebir que la EIB no es posible insertarla en el sistema educacional tradicional y menos aún, lograr la transformación del propio sistema educacional (Nucinkis, 2006).

Un problema similar registra Rubio (2006) en el caso de Guatemala, aun cuando los docentes fueron capacitados para asumir programas de EIB, no han logrado transformaciones de sus prácticas en el aula. Rubio (2006, p. 255) plantea que, pese al desarrollo de programas de formación y capacitación de los docentes bilingüe en servicio, éstos “difieren mucho en el nivel de conocimientos y dominio de elementos básicos de metodología EBI”. Es decir, los programas de capacitación docente no

estarían logrando los niveles de dominio esperados para el desempeño adecuado en los programas de EIB.

Los antecedentes expuestos permiten afirmar que la EIB, no es un requerimiento pedagógico de los docentes; en particular, de los docentes No EIB; sino más bien del movimiento y la lucha indígena, así como también de los científicos-sociales comprometidos con la pedagogía crítica y la educación intercultural bilingüe (Chiodi, 1990; Citarella, 1990; López, 1999; Durán et al. 2007; McLaren, 1997) y, en consecuencia se sienten comprometidos con esta corriente educacional.

En Chile, Huenchullán (2007), en coincidencia con Ávalos (1999), advierte que el factor etéreo es gravitante en el desempeño de los docentes. Huenchullán (2007, p. 223, citando a la OCDE), señala que los *profesores antiguos* presentan dificultades para modificar sus prácticas pedagógicas, así como para adaptarse a los requerimientos de la EIB. Es decir, la distancia entre la formación recibida y el surgimiento e instalación de la EIB en las escuelas insertas en comunidades **mapunche**, genera tensiones en los docentes entre su habitus pedagógico monocultural y los requerimientos de re-crear nuevos habitus (Bourdieu, 2007).

Respecto de los docentes formados en EIB, con competencias bilingüe e interculturales en dos universidades nacionales chilenas, así como el adiestramiento de las nuevas generaciones de docentes [no EIB], Huenchullán (2007, p. 223) indica que los profesores “adolecen todavía de contenidos y metodologías que permitan afrontar la diversidad étnica, cultural y lingüística desde la oportunidad más que desde el prejuicio”.

Huenchullán (2007) anota con preocupación factores institucionales de orden nacional que afectan el desarrollo de la EIB, por ejemplo, no se advierte intencionalidad por mejorar en la política educacional para el nivel superior desde el nivel central, así como tampoco, se percibe que la EIB sea necesidad prioritaria de las facultades de Educación de las universidades nacionales.

En el ámbito socio-étnico (Huenchullán, 2007), reconoce que la pertenencia indígena de los estudiantes no se toma en consideración en la educación superior chilena. Específicamente la “ascendencia mapuche” de éstos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2004, p. 265).

El problema es más complejo si se considera que los diseñadores chilenos de políticas que se reunió con el equipo de revisión de la OCDE “creen que no es políticamente factible en Chile usar cuotas o alguna manera alternativa de manejar el acceso a la educación superior” (2004, p. 265).

En el campo de la educación intercultural Bilingüe la OCDE (2004, p. 262) valora positivamente los programas “para preparar profesores bilingües en la Universidad Católica de Temuco y en la Universidad Arturo Prat en Iquique. Estos programas son administrados por personal experimentado que tiene conocimiento de las circunstancias de las escuelas con un gran componente de niños mapuches”.

En este contexto formativo, las becas indígenas para la educación terciaria se constituye en un instrumento de política para apoyar la equidad en el acceso de los estudiantes indígenas a la educación superior en general (OCDE, 2004), y a las dos universidades antes señalada en particular.

Los antecedentes referidos muestran que la lógica predominante de la formación docente se enmarca en el patrón histórico monocultural, en el que ni la condición étnica indígena de los estudiantes, ni el patrimonio cultural de los pueblos originarios forma parte de lo currículos de formación docentes, con excepción de los programas específicos de EIB instalados desde la década de los noventa en las instituciones tradicionales, en América latina y, los recientes programas que se desarrollan en las instituciones interculturales de Educación Superior (Mato, 2008), aunque con diferentes tintes de dificultades (Baronnet, 2008).

El análisis de las prácticas pedagógicas de profesores EIB, egresados de los Institutos Pedagógicos Superior de EIB, muestra que éstos expresan en su *desempeño docente* “una especie de hibridación entre las prácticas tradicionales y las nuevas propuestas educativas” interculturales (Arratia citado por Nucinkis 2006, p. 76), fenómeno que, a juicio del investigador, se debería a la debilidad en los procesos de formación docente.

### 2.3.6.2 Perfiles actuados de desempeño docente de egresados de programas de formación en EIB

Los perfiles actuados de los docentes egresados pueden ser analizados en relación a cuatro variables concurrentes: pertenencia étnica y profesión, comportamientos personales, participación política y factores histórico- personales.

#### *Relación entre pertenencia étnica y profesión como cultura adquirida*

En cuanto a los perfiles docentes reales, los estudios tempranos han registrado perfiles socio-étnico y formativos de los docentes en EIB. Así, se han identificado maestros de ascendencia local (comunidades rurales), mestizos o blancos” y maestros locales y/o de ascendencia indígena que han vivido procesos de enajenación cultural en las instituciones educativas de la sociedad nacional y, en efecto, su regreso, estructuralmente, representan a la sociedad dominante, generándose un espacio de poder y prestigio social que antes no había en la comunidad: “ser profesor, se vuelve valor” (Amodio, 1986, p. 9) y núcleo de poder y /o aumento de éste en la familia, cuando ella tiene prestigio en el contexto intra cultural propio.

Este proceso de aculturación institucional –ser maestro, director de escuela, supervisor, cargos en las instituciones indigenistas (dimensión política y económica) conduce al maestro bilingüe hacia un liderazgo corporizado, que en la conjunción del poder económico y político, acrecienta su separación de su *cultura de orientación* respecto de su *cultura de adaptación*. La tensión entre la cultura de origen de pertenencia y la de adquisición, se resuelve abandonando la defensa de los intereses comunitarios, en pro de mantener la posición adquirida en la dimensión política, “incorporando normas y conductas de las clases dominantes” Baez-Jorge (1983, p. 273).

Los últimos estudios de la práctica docente muestran que este fenómeno no es unívoco; así, mientras determinado sector de docentes, se ve afectado por la denominada “**vergüenza étnica**”, que los vulnerabiliza en su acción pedagógica, otro sector se ve dinamizando la tradición cultural de muchas comunidades, expresando compromiso con ellas y su cultura (Hevia e Hirmas, 2005, p. 394). Este mismo fenómeno se registra en el ámbito de los matrimonios, en que el maestro indígena opta por el matrimonio preferencial donde la esposa no indígena, la que pertenece al

grupo dominante y de poder; en tales casos “la pérdida del idioma autóctono es inmediato, puesto que el idioma materno es el castellano, pues la madre es la que permanece en la casa y de quien los niños reciben principalmente en proceso de endoculturación” (Báez-Jorge y Rivera, 1983, p. 274).

#### *El comportamiento personal*

La dimensión del comportamiento personal del docente indígena ha sido considerada en los estudios tempranos acerca de la práctica vivida de maestros o quienes ostentan el papel en relación al estilo de vida propio de cultura de origen de éste, respecto del modelo cultural occidental. En este marco referencial, se ha develado la ruptura endocultural de los maestros bilingües, expresado en la autonegación de sus “apellidos”, la vergüenza étnica respecto de sus padres o comportamientos morales negativos respecto de sus propias alumnas o se asumen conductas propias del grupo dominante que expresa la posición social de transición al grupo de poder. Es decir, la profesión docente de individuos provenientes de grupos dominados puede generar en ellos fenómenos psicosociales de “blanqueamiento étnico” y de ruptura con la cultura de origen (Báez-Jorge y Rivera, 1983).

#### *Participación política del maestro*

Desde la perspectiva de la **participación “política oficial”** los estudios (Bez-Jorge y Rivera, 1983, p. 277) muestran que los profesionales indígenas bilingües:

- a. Conciben la participación desde sus particulares necesidades como miembros de la institución oficial y desde ella plantean sus demandas de modificación de la institución.
- b. Las condiciones para la participación y modificaciones de la situación no vienen desde la conciencia étnica de los profesionales, sino desde la esfera oficial: El supuesto institucional es de que aquellos ya reúnen las condiciones materiales e ideológicas para lograr la participación y en efecto la modificación de necesidades de la institución derivan de ella misma.
- c. El planteamiento participativo exige la incorporación de los maestros indígenas bilingües, en posición de directivos de las esferas estatales.

- d. Los objetivos educacionales de la institución se extienden a la esfera estatal y la relación con los grupos étnicos queda expuesto de modo general, sin advertir posibilidades prácticas.

Los hallazgos de los estudios acerca el desempeño docente en general indica que los maestros fundan sus prácticas educativas en el imaginario pedagógico de la visión clásica en que se formaron. Así, proyectan el modelo jerarquizado del conocimiento, en el que el de los pueblos originarios tiene menor estatus de aquel organizado en el currículo escolar oficial y difundido por la escuela por la acción de los docentes (Hevia e Hirmas, 2005). Del estudio de los autores indicados se comprende que, la práctica pedagógica de los docentes, en cuanto a contenido y metodología, desarrollada en las escuelas situadas en contextos interculturales refleja la *tradición asimilacionista* vigente en el pensamiento educativo postmoderno. En otras palabras, al parecer, la escuela permanece anclada en la modernidad y en la situación colonial.

Hevia e Hirmas (2005, p. 377), en sus estudios acerca de “La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela” de algunos países latinoamericanos, han concluido que “El peso de la normatividad y la definición de lo pedagógico determina el idioma que se use en el *aula intercultural* y, el idioma originario se convierte en puente para hablar el castellano, siendo la sala de clases un espacio de labor pedagógica de carácter civilizador a quienes se percibe como diferentes”; fenómeno ya denunciado hacia la segunda mitad de la década de 1980 por Amadio (1987).

En este mismo enfoque de reflexividad, la pedagogía adquiere también un papel de analizar la diferencia desde la lógica institucional dominante y en efecto las acciones que a partir de ella surgen, adquieren carácter adaptativo y de reduccionamiento de la diferencia, en vez de asumirla como potencialidad (Hevia e Hirmas, 2005).

En el marco de las acciones pedagógicas de la enseñanza homogénea implementada en las escuelas, algunos docentes “muestran indiferencia hacia la realidad cultural”, otros en cambio, quienes tienen conocimiento acerca de las culturas indígenas, “muestran perplejidad y no saben qué hacer frente a la diversidad cultural”, cuando toman conciencia de ello (Hevia e Hirmas, 2005, p. 378).

No obstante, la situación preocupante expuesta por Hevia e Hirmas (2005), López (2005) presenta un panorama más alentador en el contexto particular de la reforma educacional boliviana. Este autor indica que un número elevado de maestros y maestras incorporan nuevas corrientes pedagógicas en sus prácticas educativas, dependiendo de si, por un lado, se comprende o no el sentido de los nuevos conceptos y propuestas, y por otro de la voluntad personal de adoptar e incorporarlos a sus formas de trabajo y, por último, “...si se sienten capacitados y comprometidos a operativizar las nuevas orientaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (López, 2005, p. 380).

#### *Factor histórico-personal-profesional*

En el campo de la EIB, el factor **histórico-personal** así como el **profesional** son relevantes en el desarrollo docente en contextos de comunidades y pueblos originarios, particularmente si estos profesionales son descendientes de tales comunidades o pueblos.

Un estudio etnográfico señalado por López (2005), reconoce el valor del compromiso, la confianza con las comunidades. Su historia personal y profesional dicen “gatillan innovaciones en sus prácticas que impregnan todo su desempeño docente en general” López (2005, pp. 382-385). Ello implica disposición favorable a los cambios curriculares, configuración del aula, instauración de un clima social y psicológico... que redundan en el aprendizaje de los niños y niñas.

El posicionamiento social y étnico, son también factores favorables en el desempeño docente; pues por un lado, deben demostrar que, como profesores de lengua son hablantes de castellano, pero al mismo tiempo reconocen y valoran su propia lengua y, por otro lado, son miembros de la misma comunidad. En efecto, según el estudio en referencia el “éxito de estos docentes deviene de su historia personal y de su posicionamiento social y étnico” (López, 2005, p. 383).

El fenómeno expuesto por López, está emergiendo en la última década, en la que los docentes, por un lado, de ascendencia indígena asumen su identidad étnica y, por otro, los docentes no indígenas, han avanzado en valorar la diferencia étnico-cultural, y podrían orientar su desempeño docente al campo de una educación social

diferenciada y de calidad en las nuevas generaciones tanto de pueblos originarios como de los descendientes de los “criollos”, miembros de la sociedad dominante.

Los estudios diagnósticos han registrado incumplimiento de perfiles de carácter bilingüe que deben demostrar los docentes egresados de centros de formación (Pichun y Ramírez; citado por Garcés, 2006, p. 134).

El perfil socioétnico de los aspirantes indígenas a programas diferenciados de formación docente se caracterizan por provenir de “comunidades”, de ascendencia social pobre, egresados de bachilleratos técnicos, con “limitado desarrollo de habilidades para el aprendizaje” (Baronnet, 2008, p. 6).

### **2.3.7 Perfil académico y socio-étnico de los profesores de escuelas focalizadas en Chile**

En Chile, el estudio muestral (32 profesores) del MINEDUC (2005b), señala que los docentes que se desempeñan en escuelas focalizadas, étnicamente se compone de un 75% de los profesores no mapunche y el 25% mapunche. Esta proporción manifiesta una desigual paridad de docentes étnica y culturalmente diferenciados en escuelas de contextos interétnicos e interculturales.

El perfil académico de los profesores, del grupo muestral, indica que éstos han accedido a: Perfeccionamiento en EIB, 25%; Pasantía en el extranjero, 3,1%; Pasantía en EIB, 15,6%; Perfeccionamiento en educación rural, 28,1%; Participación en talleres de integración en escuelas multigrado, 15,6% (MINEDUC, 2005b).

En este perfil, los profesores han tenido participación y acceso en todas las actividades formativas ofertadas por el sistema educacional, tanto a nivel nacional como internacional. Es decir, los educadores han tenido acceso a todos los perfeccionamientos ya señalados, aunque la mayoría en Educación Rural y en segundo lugar en EIB. Sólo un profesor tiene pasantía en el extranjero.

Los datos revisados no registran presencia de profesores egresados de Programas de formación inicial docente en EIB en estas escuelas focalizadas. Es decir, el Ministerio de Educación chileno no habrían considerado docentes egresados de programas de formación docente programa en EIB para desarrollar programas de Educación Intercultural Bilingüe en la escuelas focalizadas.



Los antecedentes acerca de la focalización de escuelas para implementar la EIB en Chile, muestran que del cuerpo docente fue capacitado en forma paralela a la instalación de la EIB, aunque sólo en un porcentaje que alcanza el 25% de los docentes (MINEDUC, 2005b).

En este marco de situación, no obstante hay escuelas en que los docentes han innovado en materiales didácticos no convencionales y espacios que desbordan la salida de clases. Es decir, se usan los espacios de la comunidad local mapunche, favoreciendo la creatividad del profesor y de los alumnos (MINEDUC, 2005b).

Esta carencia de docentes para implementar programas de Educación Intercultural Bilingüe, es transversal en la educación Intercultural, ha abarcado desde el nivel primario a la educación superior, como se ha demostrado en los antecedentes expuestos.

### **2.3.8 Desempeño docente en contextos interculturales y factores condicionantes**

Respecto del desempeño docente en EIB, la literatura revisada muestra que no hay estudios formales acerca del desempeño docente en EIB. En algunas investigaciones en la que se hace referencia a ello, permiten comprender que la tarea profesional de los docentes titulados en EIB son de dos tipos: Una, en aspectos administrativos del sistema oficial nacional y, otra, de desempeño pedagógico nivel de escuelas primarias. Así por ejemplo, en el caso mexicano, aun no habiendo evaluaciones formales, los registros disponibles indican que los docentes de EIB se desempeñan en “niveles de mandos medios como jefes de zonas de supervisión o, integrantes de mesas técnicas en el subsistema de educación indígena” (Gigante, 2007, p. 214).

En el campo socio-educacional y desde el ámbito de propuestas prácticas, señala Cuenca (2007, p. 26) el papel del desempeño docente no sólo debe abordarse en el marco de la “tarea pedagógico-educativa, dentro o fuera del aula”, sino, además requiere considerarse las condiciones socio-profesionales, en el marco de la sociedad y en el campo del desempeño profesional del docente.

### **2.3.8.1 Enfoques de la práctica pedagógica en el aula de escuelas situadas en contextos intercultural**

La perspectiva centrada en la tarea del aula reduce el papel del docente a una tarea técnico-instrumental que excluye al profesor de protagonismo en la gestión y la política educativa y, por otro lado, atribuye a éste responsabilidad única en los aprendizajes. Frente a esta imagen, una visión más amplia sitúa el papel docente en dos conceptos diferenciadores: “*profesionalidad*” y “*profesionalismo*”, conceptos que ubican el desempeño en el campo social y en la tarea pedagógica, respectivamente (Cuenca, 2007; Hargreaves, 2005).

La profesionalidad, refiere, en lo general, al prestigio y la posición de quienes desempeñan una profesión docente en el marco de la valoración de la sociedad. En otras palabras, se pone en juego el reconocimiento y la función social de la profesión y de los profesionales. El profesionalismo, alude al mejoramiento real de la tarea desempeñada y de quienes la desarrollan e incluye el conocimiento y las habilidades respecto de la tarea desempeñada. En esta perspectiva analítico-conceptual, si bien la docencia se ha abordado desde lo social (salarios, carrera docente) y la formación, a juicio de Montero (citado por Cuenca, 2007, p. 27), hay aspectos aún no tratados, como son la a) ambigüedad de la autonomía real del trabajo docente, b) escaso reconocimiento a la labor “moral en la formación de seres humanos y c) escaso reconocimiento de la función social de la docencia. En esta tarea, los autores otorgan responsabilidad a las instituciones formadoras y a los sistemas educativos (Aguerrondo, 2002 y Vaillant, 2004, citados por Cuenca, 2007).

La práctica docente a nivel de aula, hace posible visualizar la configuración de un modelo interactivo del desempeño profesional con participación de profesores formadores, estudiantes, directivos de escuelas y miembros locales, orientados por el principio de los derechos educativos y culturales de los pueblos originarios (Reyes y Vásquez, 2008). Este desempeño se caracterizaría por una “práctica intercultural en la comunidad” (Reyes y Vásquez, 2008).

En otros estudios de experiencias formativas se reconoce que no es prioridad realizar estudios acerca de los desempeños docentes, aun cuando refieren a las bajas expectativas laborales de los egresados de formación primaria, evidenciando

tensiones entre los campos laborales que ofrecen los sistemas educativos, frente a “las tasas de egreso de docentes de las instituciones formadoras” (Pogré, 2007, p. 51). Por extensión, consideran también la tensión de acceso al mercado laboral que puedan tener los egresados, en particular los de EIB. Es decir, la incorporación de docentes al mercado laboral del sistema educativo en mucho es más lento que el número de egresados de las instituciones tradicionales formadoras de docentes.

En el modelo del currículo dominante, que “aborda los conocimientos como hechos objetivos”, el desempeño del docente se reduce a focalizar “contenidos, implementar procedimientos y evaluar resultados”, asumiéndolos como mandato social de la escuela y muchas veces como meta autoimpuesta, omitiendo una visión crítica del currículo y de la función social y cultural de la escuela (Hevia e Hirmas, 2005, p. 393), particularmente en contextos interétnicos e interculturales.

Este modelo curricular de carácter positivista no abre espacios de democratización del currículo, la enseñanza, la organización ni la administración de la política educativa en la escuela, contribuyendo a que el desempeño del profesor tienda a ocultar visiones racistas o discriminación cultural, por *ausencia de reflexión del docente*. En otras palabras se carece de posicionamiento reflexivo acerca de la práctica pedagógica respecto a los diversos factores que la condicionan el quehacer docente en el aula.

### **2.3.8.2 Posicionamiento docente en escuelas situadas en contextos interculturales**

En el ámbito intraescolar Hevia e Hirmas (2005) dan cuenta de los problemas que afectan el desempeño docente en escuelas situadas en contextos interculturales, más allá de sí estos profesores sean egresados de programas de formación en EIB o de orientación monocultural.

Los problemas evidenciados por Hevia e Hirmas (2005) son los siguientes:

- a. Los problemas de discriminación se ven como fuera de la escuela.
- b. No se visualizan factores que condicionan la discriminación escolar como situaciones sociales, históricas y culturales.
- c. Cuando se los percibe no se dispone de las estrategias para abordarlo.

- d. Otros consideran superado históricamente el problema y no insisten en ello.
- e. Los directivos no logran tomar distancia de sus experiencias y en efecto reflexionar sobre ellas para relativizar la cultura propia.
- f. Escasa capacidad crítica y autocrítica para reflexionar y revisar sus desempeños.
- g. No se logran identificar síntomas de los problemas y como consecuencia se niega su existencia.
- i. La relación entre profesores no es objeto de reflexión que favorezca el clima escolar de respeto hacia la diversidad, confianza y colaboración, marcada por relaciones reivindicativas entre docentes, según posicionamientos étnicos o de derechos y capacidad de tolerancia.
- j. Vergüenza étnica de docentes que dificulta posibilidades de visualizar y abordar pedagógicamente problemas no sólo de discriminación sino también de aprendizajes.
- k. La relación entre profesores y alumnos marcados por la multidimensionalidad de los contextos interétnicos genera fractura social que mantiene distante el mundo de los docentes y el de los alumnos, intentando ignorar la realidad cultural y social que los condiciona: dispersión de la población indígena en los centros urbanos, autosegregación entre alumnos para contrarrestar el efecto homogeneizador de la escuela; uso frecuente de la lengua dominante de los docentes, aun con identidad indígena; las lenguas indígenas se mantienen fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- l. En el ámbito intracultural, el docente no percibe los códigos de relación y los valores propios de cada ethos cultural; por ejemplo los códigos de la reciprocidad, códigos del respeto, etc.
- m. En el campo curricular, no se asume el flujo y formas de relacionarse como parte de una visión de la escuela. Del mismo modo, la organización ni la gestión del centro escolar se perciben como parte del entramado curricular.

En este marco de situación del desempeño se puede concluir con Moya (2007) que se aprecia dificultad de parte de los maestros indígenas y los no indígenas para ser artífices del proyecto histórico de los pueblos originarios, respecto de las políticas públicas emanadas de los estados nacionales, así como de las condiciones personales que muchas veces se expresan como temor de enfrentar la práctica profesional, una vez egresados del proceso formativo (Inostroza, 1997) así como del grado de logro del perfil formativo ideal definido por las instituciones superiores formadoras de docentes.

### **2.3.8.3 Factores sociales y técnicos que tensionan los programas de EIB**

Entre otros factores que dificultan la puesta en práctica de la EIB, están las expectativas castellanizante de los padres de familia, en desmedro de la lengua propia (Baronnet, 2008, p. 107); la falta de alianza entre diferentes actores sociales: miembros del movimiento indígena, docentes, científicos sociales, etc.; participación insuficiente de los actores sociales en el diseños curriculares, su implementación y evaluación y, producción de materiales. A estos factores es necesario agregar el enfoque metodológico como otro de los aspectos a considerar en la implementación de los programas.

En efecto, los datos expuestos por los autores (Moya, 2007; Baronnet, 2008), muestran diversas barreras que enfrenta la aplicación de la EIB en contextos escolares, en las cuales se conjugan factores tales el carácter monocultural de los currículos escolares y la exclusión de los actores sociales locales y técnicos.

En el caso chileno, el MINEDUC (2005b), demostró tendencias opuestas en la visión que los miembros de la comunidad tienen acerca del desempeño docente en escuelas focalizadas en EIB. Por un lado, están los padres que evalúan positivamente la acción de los docentes en la escuela, especialmente el logro de aprendizaje de niños y reconocen el esfuerzo por incorporar contenidos culturales mapunche en la enseñanza. Otros en cambio, reconociendo estos logros lo consideran insuficiente.

Un tercer sector de comunidades **mapunche**, se muestran divididos. Por un lado, quienes mantienen la lealtad cultural y lingüística, valoran positivamente la enseñanza de contenidos culturales; mientras que aquellos que profesan el credo evangélico, se muestran contrarios a la enseñanza de contenidos culturales **mapunche**.

Este último caso se da con mayor resistencia cuando el profesor y/o el director de la escuela es de ascendencia **mapunche** (Catriquir, 2004; MINEDUC, 2005b).

### **2.3.9 Profesores y aprendizajes de los niños en contextos de aulas interculturales**

Los logros de aprendizajes de los niños que asisten a escuelas EIB, se registran particularmente en lectura y escritura y a la transferencia de la lengua materna a la segunda, en comparación con las unidades educativas en las que la enseñanza es sólo en castellano (López, 2005).

Para el caso Maya en cambio, algunas evaluaciones en el aprendizaje de lenguas en contextos escolares interculturales, se encontró dificultades por parte de los niños indígenas, para comunicarse en lengua castellana, tanto en elaboraciones orales de oraciones completas así como en la pronunciación, lo que los autores denominan bilingüismo incipiente (Rubio, 2006).

Los estudios del castellano como segunda lengua en escuelas interculturales bilingüe, plantean reformar la enseñanza del castellano a fin de responder a la diversidad de alumnos según sus comunidad idiomática (Vigil, 2003). Así mismo Vigil (2003) señala que una enseñanza del castellano debe superar su foco sólo gramatical, sino además:

...la escuela deberá desarrollar en el niño habilidades que le permitan darse cuenta de que para poder comunicarse con éxito no basta con conocer la lengua sino que es necesario saber cuáles son las reglas que establece una comunidad para las distintas situaciones comunicativas” (p. 257).

En aspectos personales también se aprecian logros en los niños, tales como autoafirmación personal y replanteamientos identitarios de los estudiantes. Sin embargo, se detectan una vez más, limitaciones en la relación profesor-alumno; es decir, los procedimientos didácticos no se corresponden con la instalación de programas de EIB (López, 2005).

El estudio realizado en la comunidad maya (Rubio, 2006), demostró también que, institucionalmente existen instrumentos que permiten al docente adecuar su

planificación lingüística a las necesidades específicas de los niños, sin embargo, estos dispositivos no han sido adoptados como práctica de organización de la docencia ni en la Dirección General de EBI ni por los docentes. Ello, a juicio de Rubio (2006), se debe al insuficiente conocimiento del docente para planificar la enseñanza de idiomas en el aula, las carencias de recursos para la reproducción de los instrumentos de evaluación y, la resistencia de parte de los docentes a romper la rutina escolar.

Rubio (2006) destaca también la carencia de dominio que los docentes tienen de las lenguas en contacto, lo cual constituye un factor que condiciona negativamente el desempeño del docente en la enseñanza de lenguas. Es decir, las lenguas indígenas no sólo como capacidad de orden comunicativo, sino también como competencia “certificada y/o legitimada” para enseñarla.

En el caso ecuatoriano, (Ramírez, citado por Garcés, 2006), identifica la resistencia de los padres como una variable que dificulta el desempeño docente en la implementación de la EIB en el aula, aun cuando pareciera que la voluntad de los niños es aprender desde la perspectiva intercultural.

En el contexto chileno, el estudio evaluativo del desarrollo del Programa Orígenes, encargado por el Ministerio de Educación (2005b, pp. 42-43), indica que si bien los “logros pueden ser muy modestos y tener poco peso a la hora de evaluar la EIB y su implementación (...), sin embargo, muestra una sana satisfacción de parte de los directivos... que sirven en la perspectiva de una mejor educación para los niños indígenas”.

El estudio del MINEDUC (2005b) en Chile, presenta un listado de 26 logros que se agrupan en las siguientes categorías: Adjudicación Proyectos de Mejoramiento Educativos por parte de la escuela; mejora en el rendimiento escolar de los alumnos; realización de ceremonias tradicionales; implementación de recursos para la enseñanza (elaboración de materiales, confección e impresión de diccionarios en mapuzugun, construcción de **ruka**, etc.); vinculación escuela-comunidad; en metodología de contextualización e incorporación del Asesor Cultural a la escuela; la sensibilización a nivel de alumnos, profesores y comunidades.

Un logro que aquí enfatizamos es el de los aprendizajes de los niños respecto a:

- a. La lengua mapunche o mapunzugun: aprendizajes de lecto-escritura en mapunzugun o che zugun; conocimiento de vocabulario en lengua indígena, conocimiento básico de conversaciones cotidianas.
- b. El conocimiento cultural: aprendizaje del sistema numérico en mapunzugun; conocen los instrumentos [musicales], los bailes, conocer el juego del **palin** (tipo de juego mapunche).
- c. Posicionamiento personal de los alumnos: autoidentificación y valoración como mapuche; Buena disposición de los alumnos (Chile, MINEDUC, 2005b, p. 42-43).

Los hallazgos de López (2005) en el caso de Bolivia, coinciden en los avances parciales en el ámbito de la lecto-escritura y la autoidentificación de los niños con su pertenencia étnica mapunche, para el caso chileno.

Los resultados de la EIB dejan ver avances más en la implementación de contexto escolar que el impacto al interior del aula. Los aprendizajes de los alumnos hasta ahora se encuentran de modo incipiente en la lengua y el fortalecimiento de la identidad. No obstante estos resultados, un contraste con el estudio de las prácticas pedagógicas favorables a la EIB (Chile, MINEDUC, 2005c, p. 75) indican que “no se está impartiendo una educación bilingüe en las escuelas EIB. Se registró, por ejemplo que, en el 70% de las observaciones de clases [realizadas por el equipo investigador] los profesores nunca usaron la lengua indígena en las clases... [Cuando lo hacen], atienden fundamentalmente palabras sueltas, vocabulario básico y números”.

En otras palabras, las escuelas focalizadas, así como la práctica pedagógica que estructura el acto educativo en el aula de EIB no se fundan en principios más amplios que consideren el reconocimiento de que los niños y jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios tienen el derecho de conocer y saber al mismo nivel que otros pueblos, tanto de la cultura propia como del patrimonio cultural occidental, en el marco de una educación de calidad.

Los aprendizajes logrados por los niños se sitúan en el dominio de algunos aspectos del acervo cultural o en el campo de las actitudes, distando, sin embargo, del concepto de aprendizaje entendido como “la capacidad adquirida para poner en práctica el conocimiento, así como también las habilidades y las actitudes” (Valiente-



Catter, 2003, p. 143), así como tampoco un conocimiento más profundo de los códigos de las culturas en contacto o, que evidencian un modo de poner en práctica la interculturalidad en el aula.

En este sentido nos preguntamos ¿cómo el profesor de EIB, egresado de la institución formadora de docentes, interviene el currículo en tanto construcción social de la organización del conocimiento declarado por las instituciones oficiales?

Las fuentes consultadas no dan respuestas explícitas acerca de cómo los docentes de EIB intervienen, sin embargo se podría advertir que éstos más bien se incorporarían ciertos contenidos culturales indígenas de modo paralelo y circunstancial al currículo nacional (MINEDUC, 2005). Por ejemplo, si la EIB tiene la posibilidad de traducir los objetos de estudio hoy disponibles a objetos de enseñanza, tales como la historia del contacto, la organización social mapunche, la gramática de la lengua mapunche, el sistema de parentesco, se advierte que aquello aún está excluido de los procesos de enseñanza y/o no son incorporados en la práctica pedagógica de los docentes.

### **2.3.10 Lenguas indígenas en la Educación Intercultural Bilingüe**

Los estudios sociolingüísticos marcan, en la segunda mitad del siglo XX, una ruptura epistemológica entre la corriente de homogeneidad lingüística difundida por los estados nacionales y cristalizada en la escuela y el de la heterogeneidad de las lenguas en la vida social (Sichra, 2004). Respecto de la interacción social, especialmente intra societal, Sichra (2004), insiste que, tanto los aspectos comunicativos como los de “habla”, pertenecen a modos de comportamiento social que se adquieren mediante procesos de socialización. Así entonces, las formas individuales de comportamiento, se comprenden por la interrelación entre el individuo y su entorno sociocultural.

En este apartado interesa relevar la lengua como comportamiento social o de acción, a la vez que pedagógica, enfoque que permitirá interpretar la presencia de las lenguas indígenas en contextos escolares interculturales.

### 2.3.10.1 Comportamiento lingüístico social en el análisis académico

En el ámbito del comportamiento lingüístico social Sichra (2004) identifica tres factores socioestructurales que se interrelacionan en la dinámica lingüística: la estandarización, la vitalidad lingüística y el papel de los hablantes.

La estandarización, considera tres aspectos, que dan a la lengua un carácter aparentemente estático, pero útil para su documentación así como para su verificabilidad. Estos aspectos referidos por Sichra (2004) son:

- a. Codificación y aplicación de una multitud de normas que determinan el “correcto” empleo de una variedad lingüística.
- b. Autonomía lingüística, potencial que puede contribuir a la delimitación y diferenciación de la comunidad de habla.
- c. Historicidad de la variedad lingüística, que puede y/o se apoya en la importancia que tuvo y/o tiene la lengua para las generaciones pasadas.

La vitalidad lingüística, constituye una dimensión que al vincularse directamente con la práctica de la lengua y la actitud por parte de los actores, se caracteriza por su fluctuación en el tiempo y en el espacio, lo que puede dificultar su determinación y cuantificación. Según Bouchard-Ryan et al., (1982 citado por Sichra, 2004, p. 224), la vitalidad lingüística se entiende como la “medida del uso visible y real del lenguaje: cuanto más importantes y múltiples son las funciones que cumple una lengua para la gran mayoría de los individuos de la comunidad, tanto mayor es su vitalidad”.

La vitalidad lingüística en cuanto concepto y práctica, encuentra su importancia contemporánea en la política de *planificación lingüística*. Es decir, la técnica de planificación contribuye con el conocimiento estadístico de la distribución y uso de las lenguas, en complementación con datos cualitativos del uso real de éstas por parte de los actores sociales.

En contextos bilingües, al momento de estudiar la vitalidad lingüística, es necesario esclarecer el lugar y el grado de bilingüismo (Fishman, 1971, citado por Sichra, 2004, p. 224). En otras palabras, se busca medir los niveles de dominio de

bilingüismo ('Automaticity', 'proficiency', 'code intactness'). Ello, fundado en la premisa de que la "capacidad verbal expresa la función de la intensidad con que el hablante está expuesto a las lenguas" (Sichra, 2004, p. 224). En situaciones de contacto interétnico y de desplazamiento lingüístico, este bilingüismo podría entenderse como una fase de acomodo de una ruptura lingüístico-cultural (Hamel, 1996), cuando el grupo de la lengua minorizada revaloriza positivamente su lengua que había sido estigmatizada (Sichra, 2004). En consecuencia, una política de planificación lingüística, no sólo busca la "recuperación de la lengua", sino que ha de re-activar las pautas culturales y discursivas que le dan sentido y contexto sociocultural a las lenguas (Fernández, 2010). Se trata de una *planificación lingüística integral*, enfoque que también debiera asumir la enseñanza de lenguas originarias.

El papel activo de los hablantes. En situaciones de relaciones interétnicas, el uso de la lengua depende de dos condiciones: la posibilidad que el hablante tenga para usar su lengua y, su disposición para buscar u ofrecer la ocasión. En efecto, la disposición para buscar espacios de habla, constituye el límite teórico y empírico entre el uso de la lengua y la actitud lingüística del hablante.

La actitud lingüística, sin embargo, no depende únicamente de una responsabilidad motivacional de la persona, sino que en ello participan factores de valoración estética, formal y funcional que los actores sociales le conceden a la lengua, así como la opinión y/o autoimagen que se tiene de la comunidad de habla (Sichra, 2004). Por otra parte, es necesario tener en cuenta los niveles de desplazamiento y conflicto lingüístico, que viven las nuevas generaciones de los grupos en contacto.

En el campo educacional, Hamel (1996, p. 183) advierte que tanto los procesos de *desplazamiento* como los de *conflicto lingüístico*, no es posible reducirlos a oposiciones dualistas: lengua dominante / lengua dominada (castellano, lengua indígena), por cuanto "los mismos procesos que reproducen la hegemonía, pueden expresarse a veces en la lengua indígena, y las formas de resistencia pueden articularse con su discurso propio a través del español".

En consideración a la problemática de relación entre lenguas, algunas corrientes en EIB, recomiendan establecer una diferenciación “clara” entre lenguas en contacto como lengua uno y lengua dos y, paralelo a ello, también, cultura uno y cultura dos, a fin de superar la visión estática de la cultura y de la identidad étnica de los actores sociales. (López, 2004).

### **2.3.10.2 Lenguas indígenas en contextos de educación intercultural contemporánea.**

Una de las preocupaciones y prácticas pedagógicas que ha acompañado el desarrollo de la EIB en América latina ha sido la incorporación de las lenguas indígenas a la enseñanza, así como también en las políticas educacionales de los estados nacionales. Ello, sin embargo, hasta el presente pareciera que sigue siendo uno de los problemas centrales de la EIB, tanto en las aulas escolares como en los procesos de formación docente. Así, por ejemplo, para el caso mexicano, Hamel (1996), reconoce que no existe diferencia en el currículo de escuelas indígenas, respecto del currículo general de la educación primaria. La diferencia, entre el sistema bilingüe y las escuelas primarias, es que en las primeras, los “maestros son indígenas bilingües que usan la lengua vernácula como medio de comunicación e instrucción mientras sea necesario”, y ello se entiende que sea en forma oral. Es decir, la alfabetización en lenguas indígenas, no está plenamente considerada en la EIB.

En Chile, a diferencia de México, la EIB está inserta en el sistema nacional de Educación Básica (primaria) y, por lo mismo, no se considera la variable étnico-cultural de docentes, como tampoco se registran criterios que permitan identificar si los docentes poseen o no competencias en lenguas indígenas y su enseñanza. En comparación con Guatemala, país en que existe una certificación de maestros bilingüe (Rubio, 2006), se observa una distancia, al menos administrativa con la situación local. Administrativa, en el sentido de que, en Guatemala, sin bien para distintos grados de primaria la certificación de docentes bilingüe puede alcanzar por sobre el 80%, sólo el 15% de ellos implementa la EIB en el aula.

En el campo de la enseñanza de lenguas indígenas en Chile, el Ministerio de Educación (2005c, p. 74) reconoce dos aspectos positivos realizados por los docentes

en escuelas EIB: a) Esfuerzo por “ensamblar la enseñanza o uso de las lenguas indígenas con la enseñanza de conceptos, valores y prácticas culturales y, b) Tendencia a transversalizar las lenguas indígenas en los diferentes subsectores de aprendizajes, aun esta práctica, al parecer, son casos específicos, en el marco de aquel 70% de docentes que no usan las lenguas indígenas en las aulas; como se indicar más arriba.

Desde el punto de vista de la identidad étnica, la mayoría de los profesores no pertenecen a pueblos originarios y, una minoría muy reducida habla una lengua indígena. En efecto, tal es el contexto socioeducacional en que se desarrollan los esfuerzos iniciales de la EIB y las lenguas indígenas. Situación contradictoria que se da en la escuela en sí misma, pues por un lado, sobre el 70% de los docentes considera que la lengua indígena debiera enseñarse en la escuela y, cuando ésta se confronta con ámbitos culturales prioritarios a enseñar, la lengua indígena ocupa el 63% de las preferencias. Es decir, el discurso docente difiere de sus propias prácticas en el aula.

En el ámbito del bilingüismo de los niños indígenas en edad escolar, en Chile, aún se tienen diagnósticos incipientes y/o posibilidades hipotéticas de la situación de ingresar a la escuela. Según su situación sociolingüística, a los niños se les agrupa en tres categorías (MINEDUC, 2005b), del siguiente modo:

- a. Niños que ingresan a la escuela cuya primera lengua es la indígena.
- b. Niños que deseen estudiar su lengua indígena como segunda lengua.
- c. Niños que manifiesten dificultades relativas de aprendizaje asociadas a su lengua (p. 56).

Los grupos referidos, en efecto cruzan tres variables de dominio de las lenguas: a). La vitalidad de la lengua indígena que expresan los niños, b). la actitud lingüística y, c). problemas pedagógicos asociados a la lengua indígena.

Como se aprecia, entonces, estas dimensiones de las lenguas indígenas se toman a nivel individual, como responsabilidad de los niños en sí mismos, sin considerar los fenómenos identitarios vinculados a la lengua (Sichra, 2004), así como tampoco el

desplazamiento y conflicto lingüístico que estaría afectando al grupo étnico-cultural de pertenencia de los niños (Hamel, 1996).

En el campo de las relaciones interétnicas asimétricas escolares, Censabella (2010, p. 28) reconoce que persiste la tendencia de los profesores no indígenas a desvalorizar las acciones docentes de los profesores indígenas, fundada en prejuicios étnicos y en “profundo desconocimiento de aspectos socioculturales relacionados con el bilingüismo”. Ello, en efecto, constituye un factor relevante en el proceso de enseñanza de lenguas originarias, especialmente, cuando el cuerpo docente no construye unidad de visión y práctica pedagógica frente al bilingüismo. Los datos expuestos por Censabella (2010, p. 58), muestran una vez más la contradicción entre la práctica y el discurso docente, cuando indica que “son los propios maestros, quienes más lamentan la falta de resultados en la enseñanza de las lenguas indígenas”.

### **2.3.10.3 Hacia una propuesta de perfiles docentes de enseñanza de lenguas indígenas**

Las experiencias poco alentadoras en la enseñanza de lenguas originarias, así como la necesidad de poner en acción el contra-principio de equilibrio de lenguas, en la educación escolar, ha hecho que los especialistas (López, 2007, pp. 357-358; Durán et al. 2007, pp. 202-203; Fernández, 2010) propongan perfiles de profesores bilingües para un mejor desempeño en enseñanza de lenguas originarias. La propuesta construida a partir de uno u otro especialista, es la siguiente:

- a. Tener conocimiento de las lenguas originarias y también de la lengua oficial.
- b. Contar con una formación adecuada que le permita planificar y llevar adelante una clase.
- c. Estar *alfabetizado* en la lengua que ha de enseñar.
- d. Asumir responsabilidad de enseñar las lenguas, en la perspectiva de contribuir a la modernización, cultivo y uso extensivo de los idiomas indígenas.

- e. Disposición a manejar competentemente los códigos culturales y los de la lengua.
- f. Manejar relaciones conflictivas que han sostenido las comunidades indígenas con la sociedad nacional, tras las posibilidades de superar las profundas huellas que ha dejado tal tipo de relación
- g. Actuar como planificadores y activadores de los idiomas indígenas (p. 153).

La definición de un perfil docente para la enseñanza de lenguas indígenas es relevante, especialmente cuando el docente se enfrenta a lenguas en riesgos, pero al mismo tiempo, un conocimiento de la lengua y los factores que puedan influir en los aprendizajes. Entre ellos, la implementación de las políticas de EIB, las que cuando no se cuenta con docentes capacitados, asumen el papel quienes tiene algunas condiciones elementales, con la cual se corre el riesgo de distorsión de las lenguas en el campo semántico, gramatical y/o estructuras del discurso o, por otro lado, la interferencia de la lengua dominante, como lo demuestra Díaz-Fernández (2010), con el mapunzugun en el lado argentino. En otras palabras, la EIB requiere de un perfil docente integral, multidimensional en el que el profesor decida conscientemente los respectivos énfasis de desempeño, según los contextos de actuación.

#### **2.3.10.4 Modelos de enseñanza de lenguas indígenas**

Los modelos de enseñanza de lenguas europeas se han aplicado también a las lenguas originarias entroncándose con las políticas de castellanización forzada instalada tempranamente en el período hispano colonial, aunque recientemente han emergido nuevas perspectivas en el marco de la pedagogía crítica (Rodríguez, Masferrer y Vargas, 1983; Durán y ramos, 1987; López, 2007, 2013).

En lo que sigue se describen tres modelos de enseñanza de lenguas indígenas en contextos interculturales.

##### *Modelos de transformación lingüístico-cultural*

Los modelos educacionales generales aplicados a los pueblos originarios, son también aplicables a la enseñanza de lenguas en contextos de relaciones interétnicas. Así los modelos de sumersión como los de transición pueden considerarse modelos

transformadores de los sistemas lingüísticos propios, en los cuales los niños de pueblos originarios reciben una educación sólo en la lengua nacional del país, llegando incluso a instrumentalizar las mismas lenguas indígenas para el logro temprano del castellano en cuanto lengua dominante del país, cuyo efecto se expresa hoy en una reducción de niños hablantes de lenguas originarias y altos porcentajes de monolingües de castellano (Durán y Ramos, 1987; Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000; Durán et al. 2007).

#### *Modelo de mantenimiento lingüístico*

El modelo de mantenimiento, tiene como propósito que los niños de pueblos minorizados, aprendan en su propia lengua con la finalidad de que éstos logren un bilingüismo y bilateralidad en la lengua y la cultura originaria, en relación con la dominante (Zúñiga et al. 2000), sin embargo, hoy se cuenta con información acerca de qué resultados de re-aprendizajes de lenguas indígenas se han alcanzado con este modelo, si aún se mantiene como propuesta teórica.

Respecto de los objetivos sociopolíticos y educacionales, el modelo transformador se orientan por la política asimilacionista de las sociedades nacionales; el segundo en cambio, se vincula con las políticas que valoran el pluralismo cultural, así como la mantención cultural y la mejora de los procesos educativos de las sociedades minoritarias y/o minorizadas (Durán et al. 1989; Catriquir y Durán, 1997).

#### *Las lenguas y/o idiomas en la perspectiva ecológica: Una relación dialógica en contexto.*

La perspectiva ecológica viene a complementar con nuevos elementos y/o a dar sentido de vida al modelo analítico propuesto por Hamel (1996) acerca de la situación de las lenguas indígenas en el medio escolar. La reflexión de López (2007) ofrece un marco teórico-metodológico para fundar la enseñanza de las lenguas indígenas, al introducir esta perspectiva. En este enfoque relacional, la enseñanza de las lenguas indígenas no es independiente de la historia de la sociedad. A las lenguas les ha tocado vivir en el contacto con el castellano, asimismo tampoco se ha excluir las expectativas de los hablantes en relación a su lugar de vida y en cuanto miembros de comunidades etnolingüísticas. En lo que se refiere al campo de las lenguas, López (2007), sugiere que los docentes puedan examinar la situación sociolingüística de los



educandos en conexión con otros idiomas en un escenario multilingüe (Pozzi-Escot, 1998), como lo es América Latina y los demás continentes, sea por procesos de asentamientos precolombinos o por procesos migratorios modernos.

En esta perspectiva teórica-metodológica, se busca el aprendizaje de los idiomas indígenas, no como una dimensión cultural autoclausurada, sino situada “en la larga historia de convergencia y contacto de múltiples idiomas...” (López, 2007, p. 356). Y, no sólo para los educandos indígenas, sino también para los miembros de la sociedad hegemónica.

Otra perspectiva en estrecha conexión como el modelo ecológico es el territorial y localización de las lenguas (Lóez, 2007). En otras palabras, situar la lengua en el marco de la cultura y la diversidad intra-societal de una comunidad lingüista. Es decir, lenguas que se arraigan a un territorio y desde donde se leen palabras y realidades sociales en interacción.

Estos enfoques abren nuevos campos de práctica y debate de la enseñanza de idiomas en contextos interculturales: el enfoque interdisciplinario y, la negociación de manera de enseñar la propia de la tradición cultural indígenas así como las de la tradición teórica occidental. De este modo se ofrecen posibilidades de superar los enfoques meramente lingüísticos y pedagógicos, para abrirse al campo social y relacionar los aprendizajes con el conocimiento (López, 2007).

El testimonio de una ex alumna de una escuela EIB en territorio guaraní, Bolivia, registrado por López (2007), da cuenta del sentido de logro, como resultado de un proceso educativo formal y de alfabetización en la lengua propia y en castellano. El testimonio es el siguiente:

...Cuando empecé a estudiar guaraní, me sentí contenta porque estaba aprendiendo en mi idioma y también en castellano. No ha sido difícil para mí y hasta ahora no me es difícil. Yo hablo tranquilamente mi idioma guaraní y el castellano, he aprendido a escribir bien mi idioma y el castellano igual. Yo creo que para todos nosotros ha sido bien esto que hemos aprendido en

nuestro idioma y el castellano, hemos aprendido a leer y escribir y hemos aprendido muchas cosas (p. 126).

El testimonio, expresa una visión positiva de la persona respecto de la educación recibida y en particular, se visualiza una paz interior de equilibrio personal. Por otro lado, el sentido de logro en la escritura de la lengua propia.

#### **2.4 Formación y desempeño del profesorado docente contextos interétnicos e interculturales en latinoamérica y Chile**

La formación de docentes en América latina fue una preocupación temprana de los gobiernos pos independencia nacional. En el caso chileno en la década del cuarenta del siglo XIX se instala la primera Escuela Normal para formar Preceptores; luego los Institutos pedagógicos y/o las universidades (Labarca, 1939; Soto, 2000; Cox y Gysling, 2009). En el contexto de la configuración de los estados nacionales latinoamericanos, la formación docente se fundó en el principio de la cultura nacional homogénea y la unidad nacional, bases ideológico-culturales que orientó formación de profesores por, prácticamente, doscientos años.

Hacia la década de los noventa del siglo XX, el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, abre espacios en la educación superior a programas compensatorios de base étnica, “bajo el influjo de los gobiernos nacionales, de organismos internacionales, de organizaciones no gubernamentales y comunitarias (Canul, Fernández, Cruz y Ucan, 2008, p. 31).

En esta ruta del movimiento educacional, las instituciones formadoras de docentes, sean estas: escuelas Normales, Institutos Pedagógicos y Universidades, abren espacios a la diversidad étnica mediante procesos de capacitación docente o acogiendo programas regulares de formación docentes en EIB (Chiodi, 1990; Mato, 2008; Durán, Catriquir y Berho, 2011). La mayor transformación institucional de la última década en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe ha sido la creación de instituciones de educación superior de carácter intercultural. Entre ellas, Escuelas Normales; Institutos pedagógicos y universidades interculturales (Mato, 2008).

En lo que sigue se revisa las instituciones formadoras de docentes en América latina, considerando las que han desarrollado los modelos clásicos y las de corte intercultural, de reciente instalación.

#### **2.4.1 Instituciones formadoras de docentes en América latina**

Históricamente, la formación docente en América latina ha estado a cargo de instituciones creadas para tal fin como lo son las Escuelas Normales, aún vigentes en algunos países (Mato, 2008), en Institutos Superiores Pedagógicos. En la actualidad esta función ha sido asignada a las universidades, como el caso de Chile, a partir de 1974. Desde la perspectiva de la tradición formativa y su vinculación con las políticas educativas de los nacientes estados nacionales y hasta la década de 1970, aproximadamente, la formación docente se caracterizó por su orientación hacia la consolidación monocultural de la unidad nacional, sin considerar la diferenciación étnica ni cultural, derivada de la existencia de los pueblos originarios (Rodríguez et al. 1983).

El caso chileno, no es ajeno a este enfoque, como lo muestran los antecedentes acerca del desarrollo de las Escuelas Normales (Catriquir y Llanquino, 2005). La reforma educacional chilena de 1965, no introdujo transformaciones en la formación docente, período en el cual no hay referencia a los pueblos indígenas en el campo de la formación de profesores (Catriquir y Durán, 1997; Catriquir y Llanquino, 2005), tendencia vigente en la mayoría de las instituciones formadoras de docente en América latina; sin embargo, este enfoque formativo de docentes iniciará procesos de transformación, aunque paulatinos, con el surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe desde la década de 1970 en algunos países de la región (Chiodi, 1990) protagonizando diversos grados de desarrollo hasta el presente.

La entrada en escena de la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe, pone en evidencia el requerimiento de maestros así como el de su formación de esta modalidad educacional emergente. En respuestas iniciales a este problema, las instituciones oficiales asumen la tarea de “capacitación o “entrenamiento de maestros”, según el lenguaje de la época, o “en la modalidad de formación en servicio” aunque con resultado insatisfactorios, debido a factores de burocracia administrativa, destinación de los maestros a otras áreas de actividades, las exigencias de los modelos clásicos de enseñanza planteadas por los directores de las

escuelas, tiempos reducidos de participación de los maestros en su capacitación (Chiodi, 1990; Calvo y Donnadieu, 1993; Montoya, 1983; Nucinkis, 2007). La tendencia de capacitación en servicio está aún en plena vigencia, especialmente en Chile, con la política de “Escuelas Focalizadas” (Huenchullán, 2007).

En las dos últimas décadas, el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe ha generado transformaciones en los procesos de formación docente en Educación Superior, registrándose en la actualidad ochos países latinoamericanos<sup>7</sup> con programas de formación inicial docente y/o capacitación en EIB, sean en Institutos Superiores Pedagógicos, Escuelas Normales o Universidades (Nucinkis (2007). Muchas propuestas formativas de docentes, surgieron incluso antes de que se restablecieran normas referidas a la EIB a nivel oficial. En el caso chileno, por ejemplo, dos Universidades regionales han acogido tempranamente programas de formación docente en Educación Intercultural paralelos a sus planes tradicionales anticipándose a las políticas que el Ministerio de Educación estableciera para la Educación Intercultural Bilingüe (Catriquir, Inostroza y Quilaqueo, 1995; Miranda, 1996; Catriquir, 2007b; Hourton, 2009).

En la presente década se visualizan dos transformaciones que a futuro aportarán sustento epistemológico al desarrollo de la EIB y a la formación docente. Por un lado, en lo académico se debate el concepto de “Interculturalidad en Educación Superior” (Mato, 2008), fenómeno que en el decenio anterior estaba circunscrito a la educación primaria; por otro lado, el surgimiento de instituciones de Educación Superior que, aunque sustentadas en las estructuras vigentes, incorporan explícitamente lo indígena o intercultural en sus denominaciones, tales como Escuelas Normales Indígenas en México (Baronnet, 2008; Reyes y Vásquez, 2008), las Universidades Interculturales y/o Universidades Interculturales Indígenas en diversos países de América Latina (Schmelkes, 2008; Saavedra, 2008; Bolaños, Tattay y Pancho, 2008; Sarango, 2008; Azmitia, O. 2008) e incluso en España.

---

<sup>7</sup> En América del Sur Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Bolivia, Perú y Ecuador. México, en América del Norte. En la obra que coordina Mato (2008) se incluyen Universidades de Guatemala, Venezuela, Nicaragua.

En la actualidad, en América latina se identifica la coexistencia de tres tipos de instituciones de Educación Superior que desarrollan programas de formación inicial docente (Durán, et al. 2011):

1. Aquellas que se mantienen dentro del paradigma occidental desde donde orientan el desarrollo de sus programas de formación en su plan administrativo y de construcción de conocimiento, desarrollando diversos tipos de estudio de sociedades y/o culturas diferenciadas.
2. Aquellas que aceptan a la población culturalmente diferenciada, en su currículo común, mediante la creación de carreras inclusivas.
3. Aquellas que incorporan a la población culturalmente diferenciada y es sujeto principal de formación profesional y de construcción de conocimiento.

En este tercer tipo de instituciones de Educación Superior se sitúan los programas de EIB que buscan “atender las necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y de afro descendientes” (Mato, 2008, p. 23). En efecto, la población objetivo de los programas responde a la particularidad poblacional, aunque ello no exento de tensiones políticas y administrativas. Mato (2008, p. 27), señala por ejemplo, que a nivel general, las estadísticas en Educación Superior viven la tensión de “invisibilizar las diferencias étnicas o de racialización de estadística de las poblaciones, según las circunstancias históricas de cada país”. De la misma fuente, se comprende que tales cambios de perspectiva derivan del movimiento social indígena que en cuanto actor social ha propiciado el desarrollo de iniciativas en el campo de la diversidad y de la interculturalidad, entre ellos maestros de EIB, egresados de licenciatura y otras modalidades de postgrado en EIB. En otras palabras, el papel de estos profesionales han sido logros que abren espacios de oportunidades para sus comunidades étnicas en colaboración con científicos sociales que tienen conciencia de la situación de desventaja social y política que viven los pueblos originarios.

En Chile y específicamente en el ámbito local, la formación docente en EIB se inserta en aquellas universidades que aceptan a la población culturalmente diferenciada, en su currículo común, mediante la creación de carreras o programas específicos, relacionados con la EIB. En el campo de la formación docente, tanto la Universidad Católica de Temuco, en el centro sur de Chile, como la Universidad

Arturo Prat, en norte del país, desarrollan programas de formación docente en EIB, desde los inicios de la década de los 90.

En el presente estudio revisamos brevemente el segundo y tercer tipo de institución de educación superior que desarrolla programas de formación inicial docente, con orientación en EIB.

#### **2.4.1.1 Programas de formación inicial docente en EIB en instituciones de educación Superior**

En América Latina, actualmente coexisten dos tipos de programas en la formación inicial docente en atendiendo al tipo de institución en que se alojan. Una formación clásica, desarrollado por las instituciones formadoras de docentes que se mantiene en el paradigma occidental monocultural y en las que las sociedades particulares son materias de diversos tipos de estudio. Otra que focaliza sus programas en la población culturalmente diferenciada como sujeto principal de formación profesional y de construcción de conocimiento. Esto último se refiere a los programas implementados por las instituciones interculturales de Educación superior.

Programas de formación docente en EIB en instituciones de Educación Superior insertas en el currículo clásico de formación profesional.

Este tipo de instituciones lo conforman centros de investigación, Universidades e institutos de educación superior que desde la década de 1980 en adelante han implementado programas de formación docente orientados a la educación de las poblaciones originarias.

La tabla siguiente presenta estas instituciones y los programas que desarrollan en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe.

**Tabla 1. Algunas Instituciones de Educación que acogen Programas de formación docente en EIB en América Latina**

Universidades/ Instituto	Programas y Perfil de ingreso de estudiantes	Lengua hablada por los Docentes y lengua de Enseñanza	Conocimientos indígenas	Dificultades
1. Centro de Investigación formación Modalidad Aborigen Argentina 83	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación docente</li> <li>• Perfil de ingreso.</li> <li>• Ser indígena.</li> <li>• Competencias en lengua indígena.</li> <li>• Aptitudes y habilidades cognoscitiva para cursar carrera de educación superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes indígenas para lengua Toba, wichí y mocoví.</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua indígena, según pueblo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de recursos económicos.</li> <li>• Dificultad de cambio de actitud de los docentes frente al proceso de enseñanza.</li> <li>• Falta de recursos educativos.</li> <li>• Burocracia educativa que dificulta inserción laboral y el desempeño de las funciones del docente egresado.</li> </ul>
2. U. Nacional de Lujan, Argentina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación docente.</li> <li>• Proyectos y acciones en la formación docente.</li> <li>• Perfil ingreso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencia de docentes indígenas.</li> <li>• No hay información sobre lengua hablada en la docencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua indígena.</li> <li>• No hay información acerca de conocimientos indígenas incorporado a los programas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiamiento económico.</li> <li>• Carencia de recursos de movilización y de docencia.</li> <li>• Disonancia entre discurso académico y discurso de los estudiantes en las lógicas de pensamiento.</li> <li>• Desconfianzas institucionales, generando auto-protecciones.</li> <li>• La interculturalidad no ha logrado reconocimiento normativo-institucional.</li> </ul>

<p>3. U. Estado de Mato Grosso</p> <p>Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación de profesores indígenas (ya en ejercicio).</li> </ul> <p>Perfil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento de la educación escolar indígena como legislación, currículo, formación de profesores, liderazgo indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se indica presencia de docentes indígenas para aportar a la formación</li> </ul>		
<p>4. Universidad Federal de Roraima</p> <p>Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Licenciatura Intercultural (LI).</li> <li>Perfil ingreso</li> <li>Vinculación a una problemática indígena.</li> <li>Actitud de profesor para un modelo diferenciado de educación escolar.</li> <li>Validación de su participación en eventos científicos, políticos y su experiencia en la educación escolar indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dos docentes indígenas.</li> <li>Especialistas de saber tradicional indígena.</li> <li>Colaboradores de otras instituciones de Educación Superior.</li> <li>No se indica lengua indígena de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lenguas y construcción de identidades.</li> <li>Pueblos indígenas.</li> <li>Nuevos proyectos económicos en Tierras indígenas, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actitud histórica anti-indígenas en la sociedad local y la U.</li> <li>Sectores sociales que consideran los programas como privilegios para los indígenas.</li> <li>El MEC no dispone en su estructura un espacio que dé soporte a la Educación Superior Indígena.</li> <li>Financiamiento intermitente del Programa de LI.</li> </ul>
<p>5. Instituto de educación indígena en convenio con la U. Pontificia Bolivariana y U. de Antioquia</p> <p>(Colombia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Licenciatura en Etnoeducación (Docentes en servicio).</li> <li>Formación de Pregrado.</li> <li>Perfil de Ingreso:</li> <li>Pueblo indígena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuerpo docente: de diversas Universidades; dos docentes indígenas y Asesores del movimiento indígena.</li> <li>Lengua de enseñanza: español.</li> <li>21 docentes, 10 son</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Temáticas referida a los saberes propios: Gobierno y administración, cultura y educación, salud, territorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inserción obligatoria de las organizaciones indígenas. En el marco de la legislación por falta de reconocimiento de las iniciativas de las organizaciones indígenas en Educación Superior.</li> <li>Genera problemas de financiamiento del MEC para acceder a</li> </ul>



	<p>de pertenencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Género femenino según participación en la organización.</li> <li>• Lengua indígena.</li> <li>• Liderazgo en hombres y mujeres según sus organizaciones.</li> </ul>	indígenas bilingüe.		fondos internacionales.
6. U. del Cauca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de maestros en ejercicio que laboran en zonas indígenas.</li> <li>• Perfil de ingreso</li> <li>• Institucionales: bachiller, pruebas estatales; certificar trabajo comunitario o como docente en ejercicio.</li> <li>• No aparece señalada la identidad étnica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo docente: inclusión de maestros indígenas y afrodescendientes siempre como criterio formal, con lenta materialización. Dos docentes indígenas en la actualidad.</li> <li>• No hay referencia al uso de las lenguas indígenas en el desarrollo de la docencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay enseñanza en lengua indígena: Nasa yute, Namur wan y quichua.</li> <li>• Indagación de conocimientos locales, orientado por el principio de diálogo de saberes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitaciones económicas.</li> <li>• Escasa pertinencia de la oferta institucional respecto de los requerimientos de las poblaciones.</li> <li>• Baja calidad de formación en los niveles de Básica y Media.</li> <li>• La tradición cultural de las instituciones de educación Superior y los docentes con fuerte confianza en el conocimiento científico y disciplinar.</li> </ul>
7. U. del Pacífico (Colombia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación docente continua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo docente: 113 afrodescendiente, 2 indígenas y 35 mestizos.</li> <li>• Se utiliza sólo el castellano como única lengua de enseñanza, aunque se reconoce la existencia de lenguas indígenas en el país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiamiento económico.</li> <li>• A nivel académico: Falta de espacios y de trabajo académico Interdisciplinario en investigación.</li> <li>• Escasa proyección social de la U.</li> <li>• Carencia de docentes idóneos para los programas.</li> <li>• Problemas de reconocimiento social de la U., de parte de</li> </ul>

				sectores sociales.
8. Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivilla. Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación continua para docentes.</li> <li>• Perfil de ingreso</li> <li>• Bachiller o normalista.</li> <li>• Prueba de admisión</li> <li>• Tener diplomas técnicos.</li> <li>• No se considera la dimensión étnica como requisito de ingreso. Probablemente lo afro-caribeño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes de universidades locales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reivindica las colectividades étnicas y sociales en la construcción de conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obstáculos económicos.</li> <li>• Carencia en las pedagogías propias, necesarias para el diálogo entre las culturas.</li> <li>• Falta de articulación con los niveles Básico y Medio.</li> <li>• Carencia de medios didácticos.</li> </ul>
9. U. de Cuenca. Ecuador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en educación</li> <li>• Perfil de Ingreso a indígenas: ser bilingüe, anuencia de la comunidad u organización indígena, requisitos impuesto por autoridades indígenas. En lo académico: rendir prueba de aptitud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo docente:</li> <li>• Lengua de enseñanza: español, las lenguas indígenas sólo cuando se trata de su aprendizaje o de investigación acerca de ellas mismas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay referencia a temáticas específicas sobre conocimiento indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasez económica de los alumnos.</li> <li>• Distancias geográfica de los alumnos.</li> <li>• Desconfianza de las autoridades de educación acerca del programa.</li> </ul>
10. U. Politécnica Salesiana Ecuador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación continua</li> <li>• Perfil de ingreso: A: Académico: Título de Bachiller; aprobación de propedéutico.</li> <li>• B: Socio-étnico: vinculación con la EIB;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo docente: 31 profesores; 29% (9) indígena.</li> <li>• Lenguas: Castellano, Kichwa y achuar.</li> <li>• Enseñanza de algunas materias en lengua indígena.</li> <li>• Enseñanza de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los saberes tradicionales forman parte del nivel micro curricular; no tiene un espacio específico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se ha logrado el aprendizaje de lenguas indígenas por ausencia de un buen número de docentes que manejen el idioma indígena o la alfabetización en castellano de muchos estudiantes indígenas.</li> <li>• Desconfianza de las comunidades</li> </ul>

	vinculación con organizaciones indígenas.	lengua indígena para estudiantes no indígenas.		<p>indígenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasez de docentes universitarios con competencias interculturales, especialmente docentes indígenas.</li> <li>• Ausencia de modelos pedagógicos y curriculares pertinentes.</li> <li>• Estructura administrativa universitaria que entra en conflicto con los programas.</li> </ul>
11. U: Rafael Landívar (Guatemala)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carreras de profesorado.</li> <li>• Licenciatura y maestría en EIB.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de las clases se imparten en lengua castellana y, en efecto la lengua sigue siendo una barrera.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación histórica y nivel de racismo marca conducta de estudiantes y catedráticos.</li> <li>• Falta de conocimiento cultural de algunas personas académicas.</li> <li>• Bajos niveles de formación escolar que repercute en la formación universitaria de los estudiantes.</li> <li>• Falta de acceso a las tecnologías de los estudiantes que dificulta el acceso a la información</li> </ul>
12. U. Regiones Autónomas Costa Caribe Nicaragüense URACCA N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EIB, Pedagogía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo docente (2007): 233, 13,7% indígenas; 5,5% afro descendientes.</li> <li>• Lengua de enseñanza: español.</li> <li>• Programa académicos en lengua indígena: EIB; Derecho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa relacionados con medicina tradicional, tratamiento de la violencia. No se indican contenidos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Económicas, infraestructura y recursos humanos.</li> <li>• Persistencia de la formación monoétnica del personal docente de la U.</li> </ul>

		indígena; Desarrollo Comunitario.		
13. Instituto Superior Pedagógico Loreto  (Perú).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de maestros Bilingüe.</li> <li>• Perfil de ingreso.</li> <li>• Contar con certificado de estudios secundarios.</li> <li>• Carta aval de 1 sus comunidades.</li> <li>• Demostrar conocimientos escolares generales.</li> <li>• Conocimiento sobre la lengua y cultura de su pueblo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo docente: 36% indígenas en vinculación con sabios indígenas</li> <li>• La lengua como medio de aprendizaje en la formación docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes, Formas de aprender y evaluar en los pueblos indígenas.</li> <li>• Lenguas originarias como objeto de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El carácter marginal de la EIB en la formación docente en el marco educativo oficial, pese a las leyes que lo amparan.</li> <li>• Resistencia del M.E., a coejecutar programas con organizaciones indígenas.</li> <li>• La ubicación de los egresados en los niveles primarios del sistema obstaculizando experimentar programas de mantenimiento, se superó con gestión institucional: centros innovadores, pero ahora hay resistencia de los funcionarios locales.</li> <li>• Tradición cultural hegemónica de la formación docente que dificulta la incorporación y en las propuestas desarrolladas para la Educación Primaria.</li> </ul>
14. Universida d Católica de Temuco, Chile	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación docente: Pedagogía en educación Básica Educación intercultural Bilingüe.</li> <li>• Perfil de ingreso.</li> <li>-Origen mapuche.</li> <li>-manejar ciertas claves culturales básicas.</li> <li>-Entender y hablar mapudungun con</li> </ul>			

	cierta fluidez.			
--	-----------------	--	--	--

**Fuente:** Construcción personal a partir de la información disponible en Mato (2008).

Las instituciones de Educación Superior que se orientan por el paradigma clásico de formación profesional, ofrecen programas formación docente con orientación en EIB, de tres tipos: formación regular en pregrado (4 instituciones); formación y/o capacitación de docentes en ejercicio (6) y programas de posgrado como licenciatura y/o magíster en educación (4) con orientación intercultural o etnoeducación.

En cuanto al perfil de ingreso de los docentes a estos programas de formación, hay instituciones formadoras de docentes que plantean explícitamente el criterio étnico indígena de los participantes; otras en cambio solicitan requisitos de tipo académico, como certificados que acrediten estudios secundarios, posesión de bachilleratos; se consideran también criterios de tipo actitudinal y de habilidades cognoscitiva. En el campo social, al docente se le solicita participación en las comunidades u organizaciones indígenas, como la condición de género en vinculación con los liderazgos indígenas. En cuanto a la experiencia laboral de los docentes en servicio, se considera su desempeño en contextos de escuelas indígenas. En el campo del conocimiento, se valora como requisito de ingreso el conocimiento que el aspirante posea acerca de aspectos culturales propios como la lengua indígena o de la educación propia.

En cuanto al cuerpo docente se advierte la presencia de docentes indígenas en la mayoría de los programas de formación, aunque siempre en número reducidos. Porcentualmente es más alto cuando el conjunto de los docentes es bajo en la institución formadora. Ejemplo de ello es en la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).

La lengua de enseñanza de que transvesaliza en esta instituciones formadoras de docentes es el castellano, con excepción de la experiencia de Argentina (lenguas Toba, Wichi y Mocovi) y Ecuador (Kichwa). Es decir, los programas de formación docente en EIB mantiene la hegemonía del castellano en los procesos de enseñanza y, por otro lado, el predominio del monolingüismo castellano de los docentes no indígena.

En el campo de los conocimientos indígenas de enseñanza, sólo algunas instituciones asumen la enseñanza de las lenguas indígenas; otras instituciones tematizan aspectos del patrimonio cultural de los pueblos indígenas en un sentido genérico como cultura y educación; salud, territorio; proyectos económicos, indagación de conocimientos locales, saberes tradicionales, reivindicaciones colectivas.

En efecto, en los conocimientos indígenas se abren temáticas generales, sin que se advierta una orientación curricular de formación intercultural y que posibilite el desempeño de los docentes en el dominio de conocimientos culturales de los pueblos originarios, que los proyecte como tales.

En cuanto a las dificultades y/u obstáculos que presentan los procesos formativos en las universidades tradicionales, de los estudios coordinados por Mato (2008) se advierten nueve factores que influyen negativamente en el desarrollo exitoso de los programas.

Estos campos son:

*Carencias de recursos económicos.* Este factor influye tanto en las instituciones formadoras de docentes, en cuanto no se cuenta con la infraestructura necesaria para la implementación de los programas de las instituciones. Cuando los Ministerios de Educación, por ejemplo, no aportan financieramente a los programas se debe recurrir a la cooperación internacional, que también sus recursos financieros son limitados (Cáisamo y García, 2008). Respecto de los estudiantes, su precaria situación socioeconómica dificulta la participación de éstos y/o retrasan el desarrollo de los programas de formación (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008).

*Actitudes de los docentes: formador de formadores.* Éstas generan dificultades al momento de modificar los estilos de comunicación asociados a discurso y prácticas docentes que dejan ver dispares habilidades académicas generando una disonancia con el discurso y prácticas de los estudiantes (Cáisamo y García, 2008). Así mismo, se advierte en los catedráticos de los programas y compañeros de estudios, la presencia del racismo ya discriminación histórica. Ello implica que algunas instituciones formadores de docente inviertan energías en implementar acciones educativas para docentes, administrativos y estudiantes, con el propósito de “prevenir

actitudes y acciones en contra de los jóvenes indígenas, así como fomentar mejores relaciones interculturales” (Giracca, 2008, p. 313). Se reconocen también como dificultades para el desarrollo exitoso de los programas de EIB la falta del trabajo interdisciplinario de los académicos.

*Cuerpos académicos.* Se reconocen en la mayoría de las experiencias carencia de docentes con idoneidad para desarrollar programas de formación docente en EIB, especialmente con capacidades interculturales, como también requerimientos de contar con docentes indígenas (Farfán, 2008; Suárez y Lozano, 2008).

*Los Modelos curriculares* de algunas instituciones formadoras de docentes, si bien toman en cuenta la pertinencia cultural, la práctica del desempeño docente en estos programas ha privilegiado la formación profesional monoética del personal docente de las universidades (Hooker, 2008). Respecto de las lenguas originarias, si bien algunas propuestas curriculares, las incorporan sin embargo éstas no han logrado aprendizaje de ellas, por parte de los estudiantes en formación docente, debido a la escasez de maestros que tengan dominio de los idiomas (Farfán, 2008).

El modelo educacional predominante denunciado por la pedagogía crítica se funda en una matriz de la transmisión unidireccional, en las que el alumno es negado en sus potencialidades educativas. En otras palabras el modelo educacional de formación se estructura sobre relaciones de poder. La reacción pedagógica reproduce las relaciones de dominación, instaurando estilos educativos no de crecimiento personal, sino contribuye a la creación de sujetos y nuevos educadores para la dependencia y la subordinación social, cultural, ética y política (Ubilla, 2004).

*La lógica de las instituciones de educación superior.* Las instituciones formadoras de docente están marcadas por tradición que valora el conocimiento científico como verdad única, desconociendo otros modos de conocer. En la vinculación con el medio social, las instituciones de educación superior no proyectan su acción hacia la vida social. La estructura administrativa de estas instituciones muchas veces entra en conflicto con los programas de EIB. Se advierte también, la vigencia institucional de actitudes histórica anti indígena en la sociedad local y en las universidades, discriminación que se replica en la conducta entre catedráticos y estudiantes (Giracca, 2008; Rojas, 2008).

La *burocracia del sistema educativo* favorece la inserción laboral, pero limita el desempeño de los docentes egresados, en generar experiencias en cursos superiores del nivel primario; se les mantiene en los primeros niveles del sistema (Trapnell, 2008; Valenzuela, 2008).

*Desconfianza.* Este factor está presente en los diversos actores que se vinculan con los procesos formativos en EIB: las instituciones, operan auto-protegiéndose frente a la participación de los actores locales involucrados; las autoridades institucionales expresan desconfianza frente a los programas de EIB; situación similar se advierte en las comunidades indígenas respecto de la EIB (Gualdieri et al. 2008; Mendoza, 2008).

*Situación de la EIB en el contexto de Educación superior.* Esta modalidad educacional no ha logrado reconocimiento normativo en las universidades, más aún, éstas expresan resistencia a la EIB, particularmente por la obligatoriedad que impone las políticas públicas. En efecto la EIB tiene carácter marginal en las instituciones tradicionales (Trapnell, 2008; Gualdieri et al. 2008).

*El contingente estudiantil.* Este actor social si bien es beneficiario de la formación en EIB, su baja calidad de los aprendizajes logrados en la educación secundaria, se transforma en un factor que obstaculiza su proceso formativo de los programas de formación inicial docente (Giracca, 2008).

*Teorías pedagógicas.* Ausencia de modelos educativos y curriculares pertinentes afectan la calidad de la formación profesional en EIB. Ello se acentúa por la carencia de conocimiento de las pedagogías propias o por la falta de propuestas teóricas de pedagogía intercultural, necesarias para el diálogo y la negociación en procesos de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (Hernández, 2008).

En efecto, el modelo clásico de la formación docente de las instituciones que se orientan por el paradigma monocultural occidental, revela el papel transformador que han asumido los currículos escolares en cuanto puentes transicional-aculturantes, derivados de los modelos educativos implementados en América latina (Yáñez, 1989) en el marco de procesos coloniales; en ello es relevante el modelo de transición, que implica el reconocimiento de la diferencia, con propósitos de homogenización; así por ejemplo, se incorporan lenguas indígenas en la enseñanza como medio para que



las nuevas generaciones indígenas transiten hacia el dominio de la lengua castellana; logrado el propósito, las lenguas originarias, se excluyen del currículo (Yáñez, 1989; Catriquir y Durán, 1997). Para el caso chileno, Amadio (1987, p. 24) indica que “la preocupación última del Ministerio de Educación por el idioma mapuche es cómo utilizarlo mejor para la castellanización”.

El modelo curricular de formación docente se ha orientado por el mismo principio de la homogenización; aun cuando la literatura revisada no refiere a casos específicos de planes curriculares de formación docente en América latina anterior a la década de 1970, período en que emerge el término “intercultural” (Chiodi, 1990, p. 227).

En el caso chileno, como expresión del mismo modelo homogeneizador, es posible identificar que los planes curriculares de las Escuelas Normales reproducen el patrimonio cultural occidental tanto en el ámbito técnico como en sus bases culturales. Es ilustrativo el plan curricular de la primera Escuela Normal surgida en Chile en 1842, registrado por Labarca (1939) quien señala:

...Su plan de estudios no contenía sino una sola asignatura del oficio: a). métodos de enseñanza mutua y simultánea; las otras: b) lecturas y escritura; c) dogma y moral religiosa; d) aritméticas comercial; e) gramática y ortografía castellana; f) geografía descriptiva; g) dibujo lineal; y h) nociones de historia general y particular de Chile (p. 113).

En lo sucesivo, las escuelas normales creadas en distintos puntos del país, no modificaron la orientación ideológico cultural occidental que las sustenta (Burgos, 1950); no obstante, se adecuan a los movimientos educacionales externos, como ocurrió en la década del sesenta, en el marco de la reforma educacional en la cual se asumió la corriente tecnológica norteamericana (Leyton, 1970; Catriquir y Llanquino, 2005), enfoque que orientó también la formación docente en la universidades nacionales, cuando, en el contexto de la dictadura militar, se cierran las escuelas normales. Así por ejemplo, los planes curriculares de formación docente mantienen las asignaturas clásicas, siendo la innovación mayor la incorporación de temáticas referidas al desarrollo rural en algunas universidades (Universidad Austral de Chile, 1989.) sin considerar la dimensión étnica mapunche.

En la actualidad, las mallas curriculares revisadas de algunas universidades chilenas mantienen la orientación clásica, a excepción de una sede local de una universidad del área Metropolitana que incluye la lengua **mapunche** como asignatura. Un caso ilustrativo es la carrera de Pedagogía en Educación Intercultural de la UCT, que introduce adecuaciones a su plan de formación docente actualizando el lenguaje técnico en pedagogía, planteando en ello la demanda regional entendida como “calidad del desempeño del profesor de Educación Básica no sólo en el manejo de contenidos conceptuales, sino el dominio de contenidos procedimentales y actitudinales (...) para desenvolverse exitosamente en el Primer y Segundo ciclo de la Educación General Básica”. (UCT, Pedagogía General Básica, 2003, p. 10). En efecto, la demanda regional se reduce a aspectos técnicos, distantes del contexto sociocultural de la región. No se conocen críticas respecto de esta dicotomía orientada desde la educación en contextos interétnicos.

En síntesis, las transformaciones educacionales, en los distintos niveles del sistema, implican la reformulación de los programas de formación inicial docente, cualquiera sea el paradigma que los orienta. En el caso mexicano, por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional de México, su “plan de estudios ha sufrido dos modificaciones” en el curso de cinco años (Gigante, 2007, p. 214). En el caso de la Universidad Católica de Temuco, el plan formativo en EIB, ha sido reformulado a lo menos cuatro veces en un lapso de 15 años, con readecuaciones inter-períodos (Universidad Católica de Temuco, 2009).

*Programas de formación docente en EIB en instituciones de Educación Superior orientadas a la diversidad étnico-cultural.*

En la primera década del presente siglo (XXI) se aprecia el mayor impacto de la Educación Intercultural Bilingüe, que tras el propósito de interculturizar la Educación Superior, han surgido las instituciones que se auto-asumen como interculturales, interculturales bilingüe y/o indígenas, sean estas universidades o Escuelas Normales Indígenas (Cuenca, et al. 2007; Mato, 2008). Estas instituciones se fundan, sin embargo, sobre la base estructural clásica preexistente de la educación superior, con visión reducida acerca del enfoque intercultural, con espacios limitados para que los actores indígenas tomen decisiones sobre la educación, aun cuando estas

transformaciones son también el resultado de movimientos intra magisteriales (Dietz y Mendoza, 2008).

Los programas de atención a las poblaciones indígenas pueden ser de diversa naturaleza en la educación superior y adoptar diversos propósitos: a) de apoyo al desarrollo formativo de estudiantes indígenas; b) de carácter académico propiamente tal. Desde el punto de vista del origen de los programas, estos pueden provenir de demandas indígenas o de reacciones del estado o algunas instituciones de la sociedad nacional hacia las poblaciones indígenas (Barrón, 2008).

La Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, por ejemplo, entre sus propósitos académicos, plantea explícitamente “rescatar e institucionalizar los saberes y conocimientos indígenas (...) mediante la formación académica, espacio en que se promueve la sistematización de información existente y la investigación como medio de producción de conocimiento” (Yapu, 2008, pp. 449-450). En la Universidad Indígena de Venezuela se considera a nivel de la elaboración de trabajo terminal de los estudiantes (Mosonyi, 2008, p. 429).

La siguiente tabla da cuenta de los programas de formación docente en instituciones interculturales de Educación Superior, así como variables socioculturales consideradas en éstas.

**Tabla 2. Universidades interculturales e indígenas con programas de formación docente**

Universidades/ Institutos	Programas y perfil de ingreso de estudiantes	Lengua hablada por los Docentes y lengua Enseñanza	Conocimientos indígena	Dificultades
1. U. Intercultural Indígena Originaria Kawsay Bolivia <sup>8</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía intercultural</li> <li>• Derecho de pueblos indígenas.</li> <li>• Eco-producción comunitaria andina</li> <li>• Criadores de la biodiversidad</li> </ul> Perfil de ingreso <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postulación colectiva desde</li> </ul>	Aymara, quechua y castellano	Gobierno comunitario Derechos de las mujeres indígenas. Medicina originaria	Carencias de espacios culturalmente situados, pues el aula universitaria en la ciudad reduce el trabajo a la teoría, en desventaja de la práctica. La presencia de diversidad de lenguas en el aula dificulta la enseñanza orientado a los participantes pertenecientes a

<sup>8</sup> La fuente revisada presenta antecedentes generales de esta universidad, sin referencia específica a programas de formación docente en EIB (Mato, 2008).

	<p>la organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser indígena.</li> </ul>			diversos pueblos originarios.
2. U. Autónoma, Indígena e Intercultural (Colombia).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía comunitaria</li> <li>• Derecho propio.</li> <li>• Administración y gestión propia.</li> <li>• Diplomados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto educativo</li> <li>-Gestión etnoeducativa.</li> <li>- Diplomado en salud.</li> <li>- Diplomado en familia y equidad de género.</li> <li>- Diplomado en currículo propio.</li> </ul> </li> </ul> <p>Perfil de ingreso.</p> <p>No se explicita</p>	45% personal y/o docente bilingüe. Escasa enseñanza bilingüe (213). Se usa la lengua indígena para aclarar conceptos.	Pedagogía y educación Indígena. Derecho propio y autoridades indígenas; territorio y cultura.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de política que considere la diversidad étnica y cultural en educación superior (monocultural).</li> <li>2. Carencia de apoyo financiero, aún más grave que en las U., oficiales.</li> <li>3. Complejidad del enfoque intercultural para el logro de eficiencia y calidad: a) no se cuenta con metodologías apropiadas para lograr enseñanza bilingüe; b).Carencia de recursos humanos para la docencia y la investigación; c): Debilitamiento de las lenguas indígenas; d). Modelo de sociedad de mercado impuesto.</li> <li>4. Los planes no impactan los planes de vida indígena, en el sentido de atender integralmente a la comunidad y cumplir con los programas propuestos (219-220).</li> </ol>
3. U. Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas. (Ecuador)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias de la educación, mención Pedagogía Intercultural.</li> <li>• Arquitectura, mención arquitectura ancestral</li> </ul> <p>Perfil de ingreso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes indígenas y mestizos</li> </ul>	60% de 34 docentes son indígenas. Docentes indígenas con dominio de su lengua, imparten clases en esa lengua.	Ciclo del conocimiento ancestral. Conocimiento de los otros Conocimiento intercultural.	1. Mantiene centralización por problemas financieros.
4. U. Maya (En Proyecto)				
5. U. Intercultural de Chiapas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turismo alternativo.</li> <li>• Desarrollo sustentable.</li> <li>• Lengua y cultura.</li> <li>• Comunicación intercultural.</li> </ul> <p>Perfil de ingreso</p>	35% alguna lengua materna. 75% Monolingüe castellano.		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Negociación con el sistema Político para financiamiento.</li> <li>2. Racismos de la sociedad: aceptación.</li> <li>2. No se ha logrado reconocimiento pleno de la sociedad.</li> </ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de lengua indígena.</li> <li>• Hombres y mujeres.</li> </ul>			
6. U. Autónoma Indígena de México	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingenierías</li> <li>• Licenciaturas en Sociología rural;</li> <li>• Psicología Social comunitaria;</li> <li>• Derecho,</li> <li>• Turismo empresarial</li> <li>• Maestría: Educación Social y,</li> <li>• Economía y negocios.</li> </ul> Perfil de ingreso <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indígenas y no indígenas</li> </ul>	Facilitadores, no indica lenguas que hablan		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de ubicación de las UI en el sistema de Educación superior.</li> <li>2. Problemas presupuestarios</li> <li>3. Insuficiente personal con el conocimiento y la experiencia para atender a las comunidades.</li> </ol>
7. U. Veracruzana Intercultural. México	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría en Educación Intercultural</li> </ul> Perfil de ingreso <ul style="list-style-type: none"> <li>• No se explicita</li> </ul>	Sesenta profesores aproximadamente No hay datos sobre docentes indígenas.	Clases impartidas en castellano y otras actividades en lenguas indígenas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Políticos.             <ol style="list-style-type: none"> <li>a). Burocracia: Carácter de extensión de acción universitaria.</li> <li>b). La estructura clásica de las universidades.</li> </ol> </li> <li>2. Carencia de Financiamiento.</li> <li>3. Heterogeneidad para currículo único.</li> <li>4. Académicos: Los docentes no se contratan según identidad étnica, sino profesional y conocimiento de la región. Es decir sin conocimiento cultural.</li> </ol>
8. U. Indígena Intercultural Ayuuk. (México)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciaturas en Administración y Desarrollo sustentable;</li> <li>• Licenciatura en Comunicación para el Desarrollo social</li> </ul> Perfil de ingreso <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés por estudiar en la institución.</li> <li>• Responsabilidad y compromiso con su comunidad o institución de estudios de origen.</li> <li>• Suficiencia en</li> </ul>	Nueve docentes; 77% indígenas (7).	Castellano. Estudiantes monolingües de castellano.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escaso reconocimiento del aspecto cultural de la institucionalidad nacional vulnerabiliza la participación comunitaria.</li> <li>2. Escaso financiamiento</li> <li>3. Actores:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a). Confusión de los actores no involucrados en el proyecto Universitario.</li> <li>b). Desconfianza y rivalidades entre los actores.</li> </ol> </li> <li>4. Problemática ubicación en el sistema universitario.</li> </ol>

	capacidades para estudiar en el nivel superior.			5. Rompen en la comunidad el concepto clásico de universidad.
9. U. Indígena de Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación docente.</li> <li>• Formación de líderes indígenas</li> </ul> Perfil de ingreso <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegidos por la comunidad.</li> <li>• Contar con tutores comentarios.</li> <li>• Conocimiento del idioma indígena en forma oral y escrito.</li> <li>• Sentirse identificado con su cultura.</li> </ul>	12 Docentes con mística. Asesores: sabios, Chamanes y ancianos según lenguas de procedencia	Meta: Formación de educadores y líderes indígenas, revitalizadores de su identidad cultural y lingüística. Las clases se imparten en español y los trabajos presentados en lengua indígena.	1. Políticas homogeneizadoras de la educación 2. Falta de reconocimiento institucional en el sistema nacional. 3. Oposición de los sectores de la sociedad y burocráticos acerca de la EIB. 4. Problemas de financiamiento.
10. U. Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede U. Mayor de San Simón, Bolivia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Formación y capacitación.</li> <li>• Programa de concertación.</li> <li>• Desarrollo con Identidad.</li> <li>• P. Derechos Indígenas.</li> <li>• P. Comunicación e Información</li> <li>• EIB en Cochabamba</li> </ul>	Sabios y líderes No se indica docentes	Los conocimientos indígenas quedan sujeto a cada universidad participante, especialmente la cátedra indígena incorpora el conocimientos de sabios y líderes indígenas	1. Concertación o convenios entre movimientos indígenas, gobiernos y tendencias de cooperación internacional, según sus propias temporalidades. 2. Se carece de información sobre el impacto de resultados de los programas, para mantener apoyo internacional. 3. Los programas no impactan a las U. base de cada país. Experiencia inicial.

**Fuente:** Elaborado en base a la información de Mato (2008).

#### **2.4.1.2 Programas de formación profesional de las instituciones interculturales de Educación Superior.**

Las universidades interculturales ofrecen un abanico de programas de formación profesional que abarcan diversos campos: En ciencias sociales se advierten programas referidos a educación, que consideran formación docente con grado de licenciatura en educación intercultural y/o comunitaria, pedagogía intercultural;

formación de líderes indígenas; sociología rural, psicología social comunitaria, el derecho, referido a derecho propio de los pueblos indígenas; la comunicación intercultural. En el ámbito de la economía y Administración, se considera programas referidos a Gestión propia, desarrollo comunitario, desarrollo sustentable; turismo alternativo, arquitectura.

De las diez instituciones de Educación Superior de tipo intercultural en América latina, seis de éstas desarrollan programas de formación docente, tanto a nivel de pregrado como de postgrado, además de otros programas de formación profesional ya clásicos en la tarea académica de las universidades tradicionales. No obstante, lo característico de éstas es el componente indígena que cualifica a la denominación de la carrera, como por ejemplo *Derecho propio*, en la universidad Autónoma indígena e intercultural de Colombia (Bolaños et al. 2008) o *Arquitectura, mención arquitectura ancestral*, en la Universidad Intercultural de las nacionalidades indígenas “Amawtay Wasi” del Ecuador (Sarango, 2008).

Espacialmente, las universidades interculturales se localizan principalmente en México (4), Bolivia (2), Colombia, Venezuela, Ecuador, Guatemala (proyecto) (Mato, 2008).

#### **a. Papel del currículo en la formación docente en EIB**

Los debates contemporáneos acerca de la formación docente, particularmente en EIB, explicitan la dimensión sociopolítica y paradigmática de los currículos de formación profesional en las universidades interculturales.

En el caso de la Universidad Indígena Originaria Kawsay, de Bolivia el currículo de formación profesional se orienta desde el planteamiento político y cultural de los pueblos originarios, considerando sus valores y formas de aprender propia, con el propósito de (re)crear los saberes y los conocimientos. La “organización curricular del proceso de formación está “en función de los ciclos y ritmos de vida de las comunidades y el consecuente énfasis en el desarrollo de las múltiples capacidades de gestión interactiva interdependientes” (Saavedra, 2008, p. 116).

El currículo de formación profesional de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural de Colombia se funda también en el campo sociopolítico en el sentido

de responder a los retos de la sociedad actual, del movimiento indígena y de sus comunidades, a fin de que aporten a la incorporación, sistematización y circulación de los diversos saberes propios en los sistemas educacionales, regularmente invisibilizados. Así, el currículo de formación se asume como un proceso de construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de evaluación, constituyen en sí mismos espacios formativos (Bolaños et al. 2008).

En otras universidades la declaración acerca del modelo curricular asumido es más escueto, tal como “currículo pertinente y vanguardista” (Guerra, 2008, p), o un currículo experiencial organizado en campos de orientación interdisciplinaria (Dietz, 2008).

El problema de la invisibilización de los saberes culturales de los pueblos originarios en los currículos educacionales así como la anulación de la identidad étnica de los estudiantes de ascendencia indígena ha sido un patrón común en todos los niveles de los sistemas educacionales. Este carácter excluyente de los currículos educacionales, mantiene su orientación colonial; Reyes y Vásquez, (2008, p. 88) señalan por ejemplo que “en las escuelas primarias indígenas el uso de la lengua materna, se usa muchas veces como puente para el aprendizaje de la segunda lengua” [el castellano].

En otras palabras, las políticas de castellanización aplicadas a las poblaciones originarias se mantienen vigentes y coexisten hoy con las propuestas que reivindican un currículo que incluya contenidos que respondan a las necesidades de aprendizajes y de conocimientos de los pueblos indígenas (Reyes y Vásquez, 2008).

Los currículos, tanto escolares como los de formación docente, expresan entonces una polaridad cíclica que se inter-influyen. Así, si a nivel primario, el currículo excluye los *saberes culturales indígenas*, ello es el reflejo de los currículos de formación docente implementados por las instituciones formadoras que se orientan por el paradigma clásico occidental. A su vez, éste es producto de una lógica cultural monocultural instalada desde el proceso colonial y proyectado por los estados nacionales pos independencia (González, 1970; Catriquir y Llanquino, 2005; Reyes y Vásquez, 2008).



Los programas de formación inicial docente en EIB, sean de instituciones de Educación Superior que acojan programas de EIB o aquellas que focalizan su acción en las sociedades culturalmente diferenciadas, busca revertir los currículos monoculturales excluyentes, mediante la incorporación de las experiencias educativas de los pueblos originarios (sus modelos educativos) así como los conocimientos y saberes culturales de éstos, en diálogo con los conocimientos y saberes de las sociedades nacionales respectivas (Bolaños et al. 2008; Durán, Berho y Carrasco, 2008).

En Chile, las universidades que han acogido programas de formación docente Educación Intercultural Bilingüe han incorporado en sus currículos los idiomas originarios como lengua enseñada: la Universidad Arturo Prat de Iquique, incluye lengua aymara (Miranda, 1996) y la Universidad Católica de Temuco, que considera la lengua **mapunche** en la condición de lengua enseñada. Esta misma universidad, en el programa de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, inserta el mapunzugun como lengua de enseñanza junto al castellano (Catriquir, 2007b; Durán et al. 2008).

Los programas de formación inicial docente y de Maestría en EIB en la UCT., no sólo han incorporado la lengua mapunche, sino también otros ámbitos del conocimiento del pueblo mapunche: Historia indígena, Conocimiento del mundo natural, conocimiento y comunicación en mapunzugun; sociedad, cultura y educación **mapunche** (Catriquir et al. 1997; Catriquir, 2007b; Durán et al. 2008). En el caso de la Universidad Arturo Prat de Iquique, incorpora como temática al currículo de formación la “Cosmovisión aymara” (Miranda, 1996).

En el medio regional del centro sur de Chile, una sede de la Universidad Católica de Chile, que incorpora un curso de cultura y lengua mapuche en la formación inicial docente, sin que ella se asuma con el calificativo de intercultural (Universidad Católica de Chile, 2012).

En síntesis, los programas de formación docente de carácter intercultural que se vienen desarrollando desde inicios de la década de los '90 en las instituciones de Educación superior, sean que éstas acojan programas de EIB o que ellas mismas se identifican como universidades y /o escuelas Normales Interculturales, incorporan diversos ámbitos de conocimientos indígenas en sus currículos de formación, en pro

de valorizar los conocimientos indígenas en sus programas (Zúñiga, 1989; Moya, 1995; Trapnell, 2008; Reyes y Vásquez, 2008).

No obstante, las experiencias particulares en EIB, los currículos contemporáneos expresan centralización de las políticas educacionales en el campo de la formación docente así como sus niveles de generalización, dejando espacios reducidos para la incorporación de contenidos culturales de los pueblos destinatarios de la formación, especialmente en aquellas instituciones de educación superior que acogen programas de EIB (Durán, Catriquir y Berho, 2011). En general, los currículos de formación docente para la EIB, se mantienen en la lógica institucional dominante (Nucinkis, 2007). En esta línea de análisis se advierte la debilidad de las propuestas de formación docente en cuanto a contenidos culturales sobre los pueblos indígenas, las nacionalidades insertas en los estados nacionales y su historia, cuyo efecto puede repercutir en el desempeño pedagógico de los docentes (Moya y Moya, 2004, citado por Nucinkis, 2007).

En la perspectiva descolonizadora, sin embargo, se reconoce el valor precolombino del *conocimiento educativo* de los pueblos originarios. En otras palabras, se quiere decir, que estos pueblos poseen un patrimonio cultural ancestral diferenciado del impuesto en los procesos de conquista política y espiritual, así como de la colonización y que hoy permanecen invisibilizados en los diversos niveles del sistema nacional de educación oficial (Ricard, 2000; Reyes y Vásquez, 2008, p. 89).

La premisa otorga fundamentos a Reyes y Vásquez (2008:88) para plantear que una propuesta de política curricular orientada a favorecer la formación de las nuevas generaciones en el marco de la globalización y de la EIB, es aún incompleta. Frente a ello señalan que los currículos de las instituciones formadoras de docentes deben ser *innovadores*, con el propósito de responder a las necesidades de “aprendizaje de los pueblos indígenas y al del reconocimiento de la diversidad étnica”, así como también revertir el papel de puente transicional-aculturante que ha asumido el currículo escolar vigente.

En el sentido de contribuir a proponer un currículo para las lenguas indígenas, en particular el del mapunzugun (lengua mapunche), la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural de la Universidad Católica de Temuco ha aportado en

la formulación preliminar de los insumos de contenidos y orientaciones curriculares para la formulación de los programas de lengua indígena. En lo particular para el mapunzugun.

Según proponen Reyes y Vásquez (2008) la formación de maestros debe impulsar cambios educativos, en el marco de los requerimientos, sociales y políticos de los pueblos indígenas así como contribuir desde los programas de formación docente a los cambios en las políticas curriculares, particularmente a nivel local.

#### **b. Sociedad, políticas educacionales e instituciones de formación docente**

La formación docente en EIB, construye su ruta en los vaivenes de la institucionalidad oficial, la sociedad civil y el movimiento social indígena y el desarrollo del conocimiento académico acerca de la educación intercultural. Por ejemplo las políticas de educación superior dificultan la autonomía administrativa y curricular de las nuevas figuras universitarias, con los ministerios de Educación; la relación de la sociedad civil y el movimiento social indígena expresan diversos niveles de desconfianza de las acciones formativas de las universidades; se carece aún de criterios académicos para definir qué saberes y conocimientos de los pueblos originarios incorporar a los currículos de formación; falta la configuración de sus equipos académicos, particularmente en el dominio de las lenguas y conocimientos de las poblaciones beneficiarias (Mato, 2008).

El financiamiento económico es otra de las dificultades que afectan los programas de formación inicial docente en EIB, en la educación superior. Sin embargo, el problema global que afecta a todo el sistema universitario, mayormente el de la red de universidades interculturales, es la falta de políticas nacionales que sitúen estas instituciones en el sistema universitario nacional (Mato, 2008).

#### **2.4.2 Capacitación y/o profesionalización docente: Una tarea conjunta entre instituciones capacitadoras y Ministerios de Educación.**

Los antecedentes tempranos de la capacitación y/o profesionalización docente en EIB se encuentran en la década de los setenta, con la implementación de programas de la Educación Bilingüe para atender a la población indígena, en el marco del neo-indigenismo latinoamericano. En el caso mexicano, por ejemplo, se aborda programas de capacitación de maestros-promotores, de mejoramiento profesional y

actualización bajo la figura institucional de la Dirección General de Educación Indígena. En Guatemala, tanto el Ministerio de Educación como Proyecto Nacional de Educación Bilingüe nombran maestros bilingües para las escuelas, sin embargo, estos docentes no son adecuados a las necesidades del Programa de educación Bilingüe (Citarella, 1990; Chiodi, 1990), en cuanto debían cumplir el perfil de ser maestros bilingüe.

La capacitación y profesionalización docente, es una actividad plenamente vigente en la actualidad. Conceptualmente, la capacitación docente ha ido superando la concepción tradicional de desarrollo de habilidades y destrezas pedagógica, para situarse en la educación continua, en la cual se entiende como perfeccionamiento y actualización de los profesores orientado a contribuir al mejoramiento del desempeño docente en el marco de contextos socioeducativos (Herdoiza, 2014).

En este contexto, la profesionalización docente se entiende como aquella actividad formativa dirigida a maestros/as sin título. Sin embargo, más allá del carácter institucional administrativo, en la profesión se reconocen dos dimensiones en estrecha interrelación: “el conocimiento y las habilidades de la práctica, y el reconocimiento y la función social de la profesión y los profesionales”. Esta profesionalización docente se da tanto en universidades como en Institutos pedagógicos (López, 2004; Montero, 2002, citado por Cuenca 2007, p. 27; Trapnell y Neira, 2006).

La capacitación docente en la década de 1980, fase de la educación bilingüe, la asumieron algunas universidades nacionales tradicionales (Universidad Rafael Landívar, en Guatemala; Universidad Nacional de San Marcos del Perú), en otras, los Ministerios de Educación, con sus propios equipos técnicos o algunas ONGs, como por ejemplo el Instituto Lingüístico de verano, entidad de orientación confesional evangélica (Citarella, 1990; Chiodi 1990).

La participación de las distintas instituciones formadoras de docentes, tales como universidades de tipo tradicional que acogen programas de EIB; las recientemente creadas universidades Interculturales; algunas ONGs y/o la participación directa de los Ministerios de Educación mantiene su continuidad acompañando todo el desarrollo de la EIB, en diversos países de la región (Trapnell, 1996; López, 1999;

López y Rojas, 2006; Cuenca et al. 2007; Mato, 2008). Ello, sin embargo, no ha estado exenta de tensiones entre instituciones y/o con la percepción de los profesores en que cuanto beneficiarios de estos programas.

El problema global que destaca Moya (2007, p. 253-254) es la percepción de verticalidad que los docentes y ciertas autoridades locales tienen acerca de los lineamientos de las políticas sobre interculturalidad, lingüísticas y curriculares, así como de la capacitación docente. Los profesores perciben que estas políticas “bajan” desde los Ministerios de Educación y que, a nivel local tales disposiciones no pueden ser contrariadas y, sino más bien, deben “ser obedecidas y consecuentemente aplicadas”.

Respecto de la Educación Intercultural Bilingüe, (Moya, 2007), indica que la capacitación docente y el tratamiento pedagógico de la diversidad es delegada a instancias descentralizadas del sistema (a ONG, a personas con menor formación, etc.), fenómeno que ya habían advertido Citarella (1990) y Chiodi (1990), en los programas de capacitación desarrollados en México, Guatemala, Ecuador y Perú, en la década de los ochenta.

En sentido más global y teórico Moya (2007), indica que el tratamiento conceptual de la interculturalidad responde a perspectivas diversas y a veces contradictorias. En el campo socio educativo puede constituirse en un equívoco suponer “que la autonomía y la autodeterminación de los pueblos originarios pueden ser efecto de la escuela” (p. 254), considerando que las desigualdades e inequidades son parcialmente de responsabilidad de la escuela. En este mismo sentido, tal salvedad, no es signo de que la “aparente apertura de la escuela no sea condición para que ésta soslaye el papel asimilacionista” (Moya, 2007, p. 255) que históricamente ha cumplido.

En esta actividad de capacitación y/o profesionalización de profesores se inserta en los programas denominados formación permanente (Ferry, 1997; Marcelo, 1999), aplicado en este caso a procesos de instalación de la EIB.

### **2.4.3 Perfiles docentes en EIB en los procesos formativos de profesores**

Los programas de formación de profesores en EIB comprenden dos campos de perfiles: el formativo de docentes y, el de formador de formadores.

Respecto de los docentes en proceso de formación se identifican, tres tipos de perfiles: el de ingreso a los programas de formación docentes; los de tipo ideal, propuesto en los currículos de formación y, un tercer tipo, que aquí se denomina *perfil actuado* por los profesionales egresados.

A continuación revisamos los perfiles docentes de los profesores en proceso de formación y el perfil de formadores de formadores. El perfil actuado de los profesores egresados de las instituciones formadoras de docentes, se aborda más adelante, cuando se revise la actuación de los profesores en el ámbito del desempeño del profesor en la escuela.

#### **2.4.3.1 Perfil de ingreso, egreso de docentes participantes de programas de formación en EIB**

Los datos expuestos en la tabla 1 muestran que las instituciones tradicionales que acogen programas de formación docente en EIB explicitan en mayor número la pertenecía étnica indígena de los estudiantes aspirantes a sus programas. Así, de 14 universidades revisadas, 9 explicitan perfil de ingreso, en 4 de ellas se hace referencia a la identidad étnica de los candidatos a programas de formación.

En las instituciones de educación superior de carácter intercultural, pareciera que la dimensión identitaria indígena, se da por entendido, al hacerse recurrente la alusión a conocimientos culturales indígenas, dominio de una lengua indígena o mestizo (ver tabla 2). Sin embargo, sólo en una de 10 universidades interculturales se explicita la identidad étnica indígena.

El perfil de ingreso de los aspirantes a diversos programas de formación, en EIB, tanto de instituciones tradicionales como las interculturales, puede organizarse en a lo menos cinco tipos:

*Académico–institucional.* En este aspecto hay instituciones que procuran que los aspirantes a programas de formación, demuestren “aptitudes y habilidades para los estudios superiores” (Valenzuela, 2008), así como “suficiencia en las capacidades del sujeto para estudiar en el nivel superior, aun considerando en rezago educativo que padece el medio rural” (Estada, 2008, p. 372). Cuando se trata de programas de formación continua, se exige conocimiento del currículo escolar, participación en

eventos científicos; estar en procesos de grado de bachiller, etc., del aspirante (Carvalho y Almeida, 2008; Estrada, 2008; Januárico y Selleri, 2008; Trapnell, 2008).

*Pertenencia étnica.* Esta variable está presente en la mayoría de las instituciones formadoras de docentes<sup>9</sup>. Además de la pertenencia indígena, algunas instituciones, que solicitan que el aspirante al programa de formación demuestre participación activa en el liderazgo comunitaria (Carvalho y Almeida, 2008; Cáisamo y García, 2008; Estrada, 2008; Valenzuela, 2008).

*Culturales.* La mayoría de las instituciones, plantean como requisito de ingreso el dominio de alguna de las lenguas indígenas, ser bilingüe lengua indígena-castellano; además de la lengua indígena, solicitan conocimiento cultural del aspirante, acerca de su sociedad de origen y sentirse identificado con su cultura (Cáisamo y García, 2008; Fábregas, 2008; Sarango, 2008; Mosonyi, 2008).

*Género.* Algunas instituciones plantean explícitamente la variable género para asignar los cupos de estudiantes a sus programas, especialmente en Educación continua (Cáisamo y García, 2008).

*Estructura socio-étnica.* En esta categoría se considera el perfil del postulante a programas de formación docente en cuanto a su vinculación con instituciones y/u organizaciones comunitarias propias o de la sociedad nacional. Este aspecto es requisito solicitado por universidades tradicionales e interculturales de formación docente en EIB. Es decir, se prioriza una “postulación colectiva” en cuanto el aspirante a programas de formación se le impulsa a un vínculo formal con su sociedad originaria de pertenencia (Saavedra, 2008; Mosonyi, 2008). Literalmente se expresa en algunas universidades como “responsabilidad y compromiso demostrado en la comunidad” (Estrada, 2008, p. 372) o como indica Mosonyi (2008, p.428), son las comunidades “las que eligen de su propio seno a los futuros Aspirantes”, previo vínculo entre universidad y comunidad indígena (Ver tabla 1 y 2).

Los perfiles de ingreso de los estudiantes a las carreras de pedagogía, no obstante lo ya indicado, responden, según Cuenca (2007), a aquellos de menor logro

---

<sup>9</sup> Los antecedentes revisados no señalan información respecto de la variable étnica como condición de ingreso, en algunas instituciones de Educación Superior.

académico de secundaria, factor que condiciona los procesos de formación docente y el estatus profesional futuro, fenómeno que en algunos países de la región se “compensa” en ciclos de nivelación, entre ellas la Universidad Católica de Temuco, Chile (Nucinkis, 2007, p. 77). Otro aspecto asociado al anterior refiere a los requerimientos reales de la formación docente, especialmente aprendizajes contruidos desde la experiencia y la reflexión que se fundan en “prácticas tempranas” como estrategia formativa (Inostroza, 1997).

La revisión de perfiles de ingreso de profesores a los programas de formación da cuenta de una larga problemática no resuelta. Los análisis de Chiodi (1990) y Citarella (1990) indican que los promotores y profesores en los inicios de la Educación Bilingüe carecían de formación académica completa y, respecto del dominio bilingüe, esta era una competencia ausente. En consecuencia, la brecha formativa de base de los docentes que ingresan a las instituciones de educación superior no se ha logrado superar hasta la actualidad.

Los *perfiles ideales* de egreso que se plantean en los currículos de formación inicial docente en EIB, se expresan en su mayoría en términos de competencia (Garcés, 2006; Nucinkis, 2007; Cuenca, 2007) y refieren los siguientes ámbitos:

**Aspectos metodológicos:**

- a. Capacidad de reflexión, crítica, investigación e innovación (Nucinkis, 2008).
- b. Capacidad de sistematización de formas literarias de la tradición oral.
- c. Capacidad de sistematización de la cultura local.

**Conocimiento, compromisos**

- a. Conocimiento y compromiso con los pueblos indígenas y sus necesidades.
- b. Compromiso con la EIB y manejo de enfoques educativos interculturales.
- c. Manejo de lengua oral y escrita tanto de la lengua indígena como la de “relación intercultural” (Garcés, 2006, p. 140), en su condición de bilingüe.



- d. Desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas, en el campo de lectura y la escritura.

### **Valores y actitudes interculturales**

- a. Desarrollo de valores y actitudes referidos a la convivencia humana con culturas diferentes; fortalecimiento de la identidad cultural y personal.
- b. Compromiso por la construcción de una sociedad comunitaria, intercultural, plurinacional, multilingüe y productiva.
- c. Actitud de apoyo a la organización de los pueblos indígenas (Garcés, 2006, p. 139).

### **Prácticas y gestión pedagógica**

- a. Capacidades pedagógicas y didácticas relacionadas con la enseñanza de la lengua; producción de material didáctico y científico de carácter intercultural.
- b. Capacidad de diagnóstico del entorno educativo y de elaboración de currículos y programas específicos de EIB.
- c. Capacidad de gestión de proyectos y liderazgo en vinculación con las comunidades.
- d. Capacidad de planteamiento de alternativas viables de solución, implementar estrategias para reforzar hallazgos.
- e. Liderazgo comunitario y capacidad de trabajo en equipo con actores de la comunidad.
- f. Contribución al mejoramiento de las condiciones de calidad de vida de los pueblos indígenas (Nucinkis, 2007, p. 83-84).

No obstante la definición de perfiles de egreso, en el marco de la educación continua en EIB, la propiedad de la capacitación puede desvirtuarse tras la necesidad de “satisfacer el alcance de los perfiles establecidos, muchas veces diseñados sin considerar el contexto del trabajo de los docentes” (Cuenca, 2008, p. 29). En otras palabras, Cuenca (2008) da cuenta de la distancia y tensión que la formación docente tiene con los contextos o mundo de vida de la población local.

La relación entre la normatividad institucional y los ámbitos que comprenden los perfiles de egreso en formación inicial docente en EIB, muestran dificultades de los currículos de formación inicial docente para incorporar la EIB y, en efecto, el logro de los perfiles propuestos; asimismo, las instituciones formadoras de docentes, presentan diversas formas de organizar e implementar los currículos, un alto porcentaje se orientan a la formación general; otras con *calificativos de “intercultural”* y, en algunos países presentan mayor o menor autonomía curricular; mostrando estados incipientes en este campo formativo (Nucinkis, 2007; Baronnet, 2008). En otras palabras, existe distancia entre el perfil de egreso propuesto y el desarrollo de los procesos formativos en EIB.

En el campo de los aspirantes a maestros que acceden a la educación superior, en el caso de la escuela Normal Indígena Intercultural de Chiapas, México, se comprende de Baronnet (2008), que la pertenencia socio-étnica puede constituirse en barrera de desigualdad entre indígenas y mestizos, en las que la desventaja recae, por lo general, en los estudiantes indígenas. Un modo de anticiparse a esta posibilidad desventajosa para el grupo de mayor vulnerabilidad, recomienda Baronnet (2008), es la aplicación del principio de *discriminación positiva*. Así mismo, las políticas educativas indigenistas impactan en la población originaria en los diversos niveles del sistema, particularmente en la calidad educativa insuficiente que recibe la población indígena, en el nivel de Educación Superior.

Respecto del campo de desempeño laboral del maestro bilingüe, el estudio de Baronnet (2008, p. 102), señala que:

...En los discursos y prácticas del conjunto de los actores del campo educativo se puede comprobar que la figura del maestro federal bilingüe, y más aún la del educador comunitario, resulta a la vez actuada y actuante de su trato diferencial negativo, determinado por una memoria de tipo social, un *habitus*” (p. 102).

En consecuencia, la posición y las disposiciones sociales del profesor de EIB, de ascendencia indígena, dependerá de la dinámica del contexto en que se desempeña y

los niveles de impacto y/o de interiorización del ser maestro indígena en situaciones de relaciones interétnicas complejas.

En este sentido Faingold (2010), identifica una secuencia dos habilidades profesionales que el profesor pone en acción como toma de microdecisiones: a) contexto de toma de decisión, según niveles de aprendizaje de los alumnos y de modo, muchas veces, intuitivo; así como también oyendo las voces de sus alumnos como producto de reacción frente a la tarea; b) captación de la información, a modo de registros de indicios de las voces de los alumnos que se colaboran en el proceso de aprendizaje.

Los habitus o esquemas profesionales de pensamiento y acción, en el campo educacional, indica Faingold (2010) se construyen por: a) elaboración pragmática, a partir de situaciones o episodios en contexto reales y para las cuales el sujeto tiene respuestas adecuadas en forma de rutinas. Es decir, se movilizan mecanismos para improvisar respuesta a situaciones; b) Personalización y contextualización de la formación, con ello se hace referencia a que los esquemas de pensamiento y acción específica del profesional se generan en la experiencia en relación con otros saberes; es decir, se requiere de la movilización de los saberes. Lo que Arnold (2006) denominaría una lectura de segundo orden; c) el desempeño a través de prácticas efectivas en la formación mediante la acción y la reflexión sobre la acción; esto implica trabajar en tiempos y dimensiones reales. Esto no significa establecer alternancia entre “la teoría y la práctica, sino la de la prueba y el análisis” (Faingold, 2010, p. 209).

En relación a la educación intercultural Jordán (1999), refiriéndose a la problemática del fracaso escolar de los centros educativos que atiende a minorías culturales inmigrantes en Europa destaca que los contenidos del currículo escolar están alejados de las experiencias y capacidades culturales de los alumnos; las prácticas educativas difieren de aquellas propias de contextos socio-educacionales reales. La interacción profesor alumno dista del tipo de relación que los niños inmigrantes tiene con los adultos de su grupo de pertenencia. Por último, los formatos didácticos de orden abstracto, no se condicen con sistemas prácticos utilizados en la vida cotidiana y el modo de transmitir la información.

Frente a los problemas expuestos Jordán (1999), en contextos educacionales con poblaciones originarias preexistentes a procesos coloniales, el protagonismo de los profesores debiera considerar la habilidad observacional del profesor, a modo finos etnógrafos, a fin de capturar información de aspectos vitales del mundo de vida de sus alumnos: su vivacidad, motricidad, sus energías prácticas, sus habilidades sociales, su lectura de la realidad, etc., y definir con ello la acción pedagógica-didáctica; como también sus debilidades, especialmente, frente al “mundo escolar”, que expresa la dominación cultural en contextos interétnicos (Chiodi, 1990).

La capacidad de escucha, es otra habilidad de desempeño que el profesor debiera desarrollar en contextos interculturales asimétricos, con miras a negociar aspectos curriculares vinculados a los estilos de vida y concepciones acerca de aspectos culturales, pautas de comportamientos personales y en la sociedad y los modos de entender la realidad en contextos interculturales (Jordán, 1999; Catriquir y Durán, 2007).

En el campo de las interacciones entre alumnos en el aula en contexto interculturales, siempre ha estado y está presente situaciones de conflicto y/o dilemas interculturales que el profesor debe enfrentar. Jordán (1995), corrobora situaciones de Europa, ya descrito para América latina (Chiodi, 1990; Moya, 2007). Es ilustrativo los hallazgos de Jordán (1995) cuando indica que los estudiantes minoritarios que internaliza la visión negativa que se tiene de sus comunidades de origen, manifiestan en sus relaciones conductas de agresividad física o verbal; o en los centros sensibilizados para la interculturalidad, siguen pensando que las lenguas de los niños de sectores culturalmente diferenciados, “obstaculiza el buen dominio de la lengua escolar” (Jordán, 1995, p. 91).

#### **2.4.3.2 Lenguas indígenas en la formación docente en EIB**

La literatura acerca de la formación docente en América Latina aporta información escasa acerca del papel de las lenguas indígenas en los procesos de formación docente, aunque en distintos países en que se desarrollan programas de formación de profesores de primaria, las lenguas indígenas siempre aparecen incluidas en el plan formativo de los currículum, así como también en los programas de capacitación de docentes en servicio (López, 2005; Mato, 2008; Mato, 2009), sea esto en

instituciones tradicionales y en las nuevas figuras de instituciones de Educación Superior Intercultural (Escuelas Normales Interculturales, Institutos Pedagógicos Interculturales o Universidades interculturales).

Algunos autores (Rubio, 2006, p. 225), indican que existen “pocos maestros bilingües formados como tales y muchos formados en capacitación en servicio”. Aquí, debiera entenderse que la lengua indígena fue objeto de aprendizaje y de lengua enseñada. No se sabe si ella se transversalizó o no en el proceso de formación docente. En algunos programas de capacitación docente se señala que las lenguas indígenas ha sido abordadas como “*objeto de estudio*”, como también “*medio de aprendizaje*” (Trapnell y Neira, 2006).

Los registros acerca del uso de las lenguas indígenas en los procesos de formación docente, evidencian que los formadores de formadores, si bien pueden ser hablantes de lenguas indígenas, no quiere decir que ellos hagan uso pedagógico de las lenguas. Por ejemplo en los registros en el Perú, los estudiantes afirman que en los formadores de docentes “el quechua no es homogéneo y que muchas veces se apoyan en el castellano en el contexto de una clase” (Lozano y Zúñiga, 2001, p. 21). Por otro lado, se aprecia la tendencia a abordar la enseñanza de las lenguas desde la perspectiva de la lingüística estructural y, además como si se tratara de formación de lingüistas. El testimonio de uno de los ejecutores del currículo señala: “pareciera que lo que se quiso es formar lingüistas”, (Lozano y Zúñiga, 2001, p. 53).

Los datos empíricos de experiencias de formación docentes en el Perú, respecto del uso del quechua, muestran que ésta es considerada lengua materna, criterio que homogeniza un dominio lingüístico, sin considerar el dominio incipiente de la lengua en algunos aspirantes a docentes (Zúñiga, 2001). Esta autora, demuestra la carencia de competencias de los formadores de docentes en el dominio gramatical de la lengua indígena, así como escritura de la misma, problemas que generan inseguridad en el futuro desempeño docente de los profesores EIB.

A nivel local, en la UCT, la lengua **mapunche** forma parte de una línea curricular que se autoclausura, en cuanto que lengua enseñada y que ha de ser aprendida por los estudiantes de Pedagogía en EIB. Es decir, no se transversaliza en las demás asignaturas ni en las prácticas pedagógicas (UCT, 1992; 1999; 2003; 2009). No

obstante ello, se procura impulsar un desempeño futuro docente competente, con el propósito de “cubrir las necesidades de las comunidades escolares, incentivando un proceso de enseñanza bilingüe, combinando apoyos lingüísticos con experiencias en familias” Durán, Catriquir y Llanquino, 1997, p. 121).

En el campo de la enseñanza de las lenguas se reconoce también la carencia de una didáctica de enseñanza de lenguas originarias en el marco de la integralidad, así como en situación de desplazamiento (Catriquir, 2007b; Censabella, 2010).

La enseñanza de las lenguas originarias tanto en la educación básica o primaria como en la educación superior son procesos aún incipientes y que requieren la vinculación interdisciplinaria para una construcción más apropiada y de mayor prontitud, que conduzca a superar problemas de desplazamientos y pérdidas de lenguas asumiendo procesos de revitalización lingüística en contextos globales educativos y sociales.

La situación de los idiomas indígenas, sin embargo, es tan variada, en América latina, que, según López y Küper (1999), se toman como referentes usos: como criterios demográficos, signo de vitalidad lingüística, también como indicadores para implementar políticas de re-aprendizajes de las lenguas indígenas.

#### **2.4.4 Formación docente en Chile y la Educación Intercultural Bilingüe**

En este apartado interesa, por un lado, introducir un breve alcance de la formación docente en Chile, sin hacer una revisión exhaustiva, sino a modo de contexto histórico; por otro lado, se hace una revisión al proceso de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe, particularmente respecto de la experiencia local llevada a cabo en el centro sur de Chile, en tanto base de la presente investigación.

##### **2.4.4.1 Breve alcance sobre el desarrollo histórico de la formación docente en Chile**

La institucionalización de la formación docente en Chile tiene su expresión más temprana en las primeras escuelas normales en el año 1842 (Labarca, 1939), las que se mantuvieron vigentes hasta inicios 1974, cuando fueron “interrumpidas” por asunción del gobierno militar, tarea que a partir de ese momento es traspasada a las

universidades nacionales (Cox y Gysling, 2009, p. 130). Es decir, se trata de ciento treinta y dos años de formación normal de docentes primarios.

En esta ruta histórica, la formación docente mantuvo y mantiene su rasgo monocultural chileno-occidental en forma y contenido, orientado por el principio de unidad nacional que definió las políticas educacionales de Chile y, en general de América Latina desde los albores de la construcción de los estados nacionales, desconociendo el “componente indígena en la gestación de la identidad nacional (Amadio, 1987, p. 21).

Las transformaciones y reformas curriculares<sup>10</sup> que se introducen a las Escuelas Normales en Chile, en sus distintas fases, refieren a la participación de la mujer o formación de preceptoras; expansión de las escuelas normales en el país; mayor estatus de la profesión docente; especialización en educación urbana y rural; equiparación del sistema normal al secundario; ascenso del sistema normal al post secundario. La reforma curricular, introduce avances de la pedagogía así como nuevas áreas del patrimonio cultural occidental (Cox y Gysling, 2009).

Las últimas reformas curriculares introducidas a las escuelas Normales en Chile en las décadas 1960 y en la primera mitad de 1970, pre gobierno militar, tampoco consideran la identidad étnica ni el patrimonio cultural de la población mapunche aspirantes al profesorado (Catriquir y Llanquino, 2005), aun cuando en América latina ya se iniciaba una toma de conciencia de la “diversidad étnica y lingüística de los países de la región” (Amadio, 1987).

Este enfoque monocultural se proyecta y mantiene en las universidades desde que la formación de docentes en Educación Básica fuera traspasada a ellas, por el gobierno militar en el año 1974 (Cox y Gysling, 2009). Si se revisan algunos planes de formación inicial docente de universidades nacionales, no aparece en ellas la temática de la interculturalidad ni otras referidas a los pueblos originarios.

A nivel regional nacional, las universidades del centro sur de Chile, situadas en territorio mapunche, expresan el modelo monocultural de formación docente, con excepción de la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que

---

<sup>10</sup> Los hitos de desarrollo de las escuelas normales en Chile son 1842-1880; 1881-1927; 1929 – 1939; 1940 -1963; 1964-1974.

incluye el “mapudungun” como asignatura en tres niveles, dirigidos particularmente a “alumnos ingreso vía admisión especial mapuche” (Universidad Católica de Chile, 2012). Asimismo, los análisis especializados acerca de la formación inicial docente a nivel nacional tampoco hacen referencia a la diversidad étnica y cultural del país, en tanto factor a considerar en los currículos. Se releva, entre otras sus capacidades para: trabajar en el aula, reflexionar como individuos y colectivos acerca de sus estrategias de enseñanza; abierto a las necesidades de sus alumnos, etc. (Ávalos, 1999). En otras palabras, se enfatiza el aspecto técnico-reflexivo sin referencia a contextos de desempeño, particularmente los interculturales e interétnicos que caracterizan a diversas regiones del país.

#### **2.4.4.2 Experiencia de formación de profesores EIB en la Universidad Católica de Temuco (UCT)**

La formación docente inicial en Educación Básica con orientación Intercultural, en el marco de la corriente Latinoamericana de Educación Intercultural Bilingüe, se inicia en Chile en dos universidades nacionales. Una, localizada en el centro Sur de Chile, Universidad Católica de Temuco (UCT, 1992), que focaliza la formación de profesores en contexto mapunche (Hourton, 2009). Otra ubicada en el norte del país, la Universidad Arturo Prat de Iquique (1993), cuya población objetiva son los pueblos indígenas Aymara, Likanantay y Quechua (Miranda, 1996; Catriquir y Llanquino, 2005; Nucinkis, 2007).

La formación docente en EIB, en ambas universidades constituye una apuesta inédita en el país, hasta el presente, por cuanto no han surgido otras instituciones de Educación Superior que implementen programas de formación inicial docente en EIB.

En este apartado, el análisis se focaliza en la experiencia formativa docente en EIB desarrollada en la UCT desde hace ya casi dos décadas.

La formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe instituye un hito en la formación de profesores en el centro sur de Chile, especialmente, para las nuevas generaciones mapunche y luego, para miembros de la sociedad chilena no mapunche; aunque la experiencia continúa siendo única en el concierto de la formación inicial docente en Chile.



La propuesta de formación inicial docente en EIB en la Universidad Católica de Temuco, incorpora tres dimensiones no consideradas en ese momento en la formación de profesores en Chile: a) La orientación intercultural del programa de formación, b) Incorporación de la diferencia étnico cultural mapunche, por un lado, en cuanto temática estudio y, por otro, la participación de actores mapunche en cuanto población estudiantil y docente y, c) Implementación de un currículum de formación que abre espacios académicos a la presencia de conocimientos mapunche en la Educación Superior (Catriquir, 2007b).

Este programa de formación, sin embargo, aún no ha impactado en el modelo monocultural de formación docente que se implementa de modo paralelo en la Facultad de Educación de la misma Universidad.

El análisis de la experiencia formativa se sustenta, por un lado, en datos empíricos del plan de formación (Universidad Católica de Temuco, 1992, 1999, 2003) y, por otro lado, en las reflexiones que ya se han realizado en torno al desarrollo de la propuesta formativa de docentes en EIB (Catriquir et al. 1997; Durán y Catriquir, 1997; Catriquir, 1999; Catriquir y Llanquino, 2005; Catriquir, 2007b).

La revisión analítica de la experiencia considera cinco ámbitos naturales que comprende la formación docente en EIB considerándola como un proceso social que, aunque implica las experiencias individuales e irrumpe en el concierto institucional formativo nacional, debe adscribirse a ritmos similares al de otros procesos. Tales ámbitos son:

- a. Formulación e implementación del proyecto de formación de profesores en EIB.
- b. Ingreso de los estudiantes.
- c. Intrasocialización de los estudiantes y.
- d. Vinculación formal de la formación con los lof che y/o kiñelmapu.
- e. Evaluaciones oficiales del programa.

Estos campos se analizan en base a una matriz de carácter etnográfico–analítico a fin de incursionar en las tendencias intra y extra contextos, que se visualizan como representativas de la situación intra diversa en la que hoy día se viven las relaciones interétnicas a nivel nacional y que el contexto global de la formación de profesores EIB refleja. Esta matriz considera:

1. El problema social y cultural que origina el giro formativo.
2. El problema pedagógico-cultural.
3. La experiencia formativa y sus fases y,
4. Las formas evaluativas institucionales nacionales.

#### **2.4.4.3 Formulación e implementación del proyecto de formación de profesores en EIB.**

##### **a. Origen y condiciones del proyecto de formación docente en EIB**

El proyecto de formación de profesores en educación intercultural surge a nivel local, fuera de la Universidad, enmarcado, a lo menos en cuatro condiciones socio-estructurales: a) una de orden sociopolítico nacional, pos dictadura militar, institucionalidad que vislumbra espacios para los pueblos originarios del país, mediante el compromiso político de una “nueva ley indígena” que entre otras demandas del movimiento indígena de la época, acogería la Educación Intercultural Bilingüe; situación que ocurre en el año 1993 (CONADI, 1993); b) A nivel latinoamericano, se abre la huella de la educación que se ha ido configurando como intercultural bilingüe, que en Chile en estos momentos ya tiene alguna experiencia y forma parte del lenguaje de ciertos sectores del movimiento social e indígena; c) La creciente toma de conciencia de determinados sectores sociales acerca del impacto negativo que la educación escolar nacional ha provocado en el pueblo mapunche y, d) En el ámbito de la educación superior una institución universitaria genera las condiciones para insertar un programa de formación docente, aunque con carácter complementario respecto del vigente proyecto de formación docente en Educación General Básica.

### b. El problema social, cultural y pedagógico que origina el giro formativo

Como señaláramos más arriba, la sociedad mapunche se ha visto sometida tempranamente a un proceso de castellanización, llevado a cabo desde los inicios de la conquista, tanto por acción educacional que llevó a cabo la institución de la encomienda como por la evangelización y, más tarde con la instalación masiva de escuelas en las distintas identidades territoriales (Durán y Ramos, 1987, 1988).

El mapunzugun o idioma mapunche, hoy se le inscribe en el contexto de las lenguas oprimidas o minorizadas; reducida a la vida social intra familiar o de circulación interna en los **lof che**; practicada cada vez menos por la nuevas generaciones mapunche y, en efecto practicada o depositada en las generaciones adultas, sin ser legada a las nuevas generaciones. En sectores mapunche de relativa vitalidad de la lengua, ésta cumple una función ceremonial y de relaciones intraétnicas (CONADI, 2008).

Respecto del patrimonio cultural, la sociedad mapunche actual enfrenta el problema de la pérdida y/o debilitamiento del bagaje cultural, entre ellos el desconocimiento cada vez más generalizado del sistema **reñma** o parentesco; el desconocimiento y uso del **küme rakizuam** (sistema mapunche del buen pensamiento), campos de conocimientos altamente valorados en el modelo educativo mapunche, sin embargo, no considerados en los procesos de educación escolar (Catriquir y Durán, 1993; Catriquir y Durán, 2007).

La distancia generacional entre jóvenes y **fütake che** (ancianos/as, que por serlo, merecen respeto) es conflictiva, especialmente porque, los primeros califican de anticuados a los segundos, por permanecer leales a su cultura (Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir y Llanquino, 2004). Un anciano, en mapunzugun, expresa así el problema de la distancia generacional:

<p>Kuyfi müna yamüwi ta che, mapuche wehüytüwi, reñmaluwi, lamgentüwi. Rüf reñmaluwi. Fey tüfa felewelay ta zugu, femgechilewelay; welu ka tüfa</p>	<p>En el pasado muchísimo se respetan las personas, los mapuche se trataban de amigos, de parientes, de hermanos. Verdaderamente parientes. En la</p>
---	---

<p>müliy fij weshake zugu...kiñeke müten ta küme rakizuum inaniewey ta weke che (...) kiñeke pu koha chem reke chi miyawí, repetalafi ta kiñe pofre, yamlañi, püchi zugugele lukatuwülañuy (p. 106).</p>	<p>actualidad eso no es así, además hoy hay muchas cosas distintas, por ello sólo algunas personas tiene buen pensamiento; algunos jóvenes se comportan desordenadamente, no respetan a una persona pobre, si se les corrige, agravian a quien les prohíbe su desorden (Trad., personal del autor de esta tesis).</p>
--	---

El testimonio muestra una cadena de problemas socioculturales de las nuevas generaciones que se inicia en el desconocimiento del patrimonio cultural propio, generando en ellas diversos grados de enajenación cultural y social, impactando en su propia identidad, expresada en vergüenza étnica de ellas mismas y la de sus parientes.

Los problemas sociales expuestos se asocian e integran en el plan formativo que busca superar la formación docente monocultural y homogénea que se ha dado en el país, para así contribuir a una profesionalización docente que incorpore la problemática sociocultural en su desempeño docente futuro, aunque ello no se logra superar en el proceso de formación docente.

En lo político, el programa adscribe en los procesos de “Reparación social e histórica de la Iglesia Católica con los pueblos indígenas, particularmente el pueblo mapunche” (UCT, 2003, p. 3).

En el contexto nacional, el plan se orienta principalmente por el carácter modernizante de la educación actual que pretende superar la “situación de desigualdad que presenta la sociedad mapunche en el ámbito social, de escolaridad y el desarrollo socioeconómico”, reconociéndose como demandas el “favorecer el desarrollo social y cultural mapunche, a través de la educación escolar, ...mejorar la calidad de la educación,... favorecer la identificación y enculturación de las nuevas generaciones mapunche ... y colaboración articulada y armónica entre la familia-escuela-comunidad...” (UCT, 2003, p. 16).

### **c. Formulación del plan formativo**

El proyecto externo de formación docente en EIB, se inserta en la institución universitaria local, en tanto programa de formación superior, en dos instancias académico- administrativas: Lo administrativo institucional y la instancia académica en la Facultad de Educación.

*Inserción del programa en la instancia académico-administrativa de la universidad.*

El programa de formación Docente en EIB, se inscribe como un plan especial, de admisión complementaria, a la carrera de Pedagogía General Básica, aun cuando constituye una carrera, particular, con su propia dirección de programa.

La condición de complementariedad está dada, por un lado, por el modo directo de admisión de los estudiantes al programa; es decir, sin el requisito de la prueba nacional de admisión a las universidades estatales; por otro, por la pertenencia étnica mapunche de los estudiantes que ingresan a esta carrera.

La posición de admisión complementaria se mantiene por un período de ocho años (1992-1999). En el año 2000, este programa adquiere el rango de admisión regular, según los parámetros de la institucionalidad nacional, a través de las cuales ingresan estudiantes no mapunche a estudiar Pedagogía en Educación Intercultural, para desempeñarse en el nivel primario. No obstante, hasta el presente se mantiene una admisión especial, para estudiantes de ascendencia mapunche.

#### **a. Programa académico en la Facultad de Educación**

A nivel instancia académica, el programa de formación docente en EIB, en el marco de la formación docente de la Facultad de Educación se organizó en tres áreas curriculares: Ciencias de la educación, técnico-pedagógica y educación mapuche (rural).

Una lectura actual, permite afirmar que el carácter de complementario posibilitó en el plan curricular incorporar el área de educación mapuche orientada al fortalecimiento de la identidad étnica mapunche de los futuros profesores, en el contexto del principio de pertinencia cultural.

En relación a la área de educación mapuche, el plan curricular señala que el propósito es: “Proporcionar los conocimientos teóricos-metodológicos, técnicos y políticas que posibiliten una formación coherente y pertinente con la acción educativa en escuelas rurales que atienden a niños mapuche” (UCT., 1992).

El área de educación mapuche del plan curricular es donde por primera vez se inserta la lengua mapuche o mapunzugun como parte del currículum de formación docente inicial en Chile, así como la asignatura historia indígena. Ambos aspectos han mantenido su presencia en curso del desarrollo del programa, ya por veinte años.

Otros ámbitos del patrimonio cultural mapuche incorporados a la formación inicial docente en EIB han sido: hombre y naturaleza en pueblos indígenas, arte y patrimonio cultural mapuche. En el campo del desarrollo rural, el plan curricular originario consideró también asignaturas referidas desarrollo rural, cultivo agrícola y crianza y formulación y evaluación de proyectos educativos para el pueblo mapuche (UCT, 1992).

Este programa de formación inicial docente en EIB en la Universidad Católica de Temuco ha sido sometido a procesos de evaluación crítico reflexiva en el equipo de la carrera, aunque no se cuenta con registros, esta actitud reflexiva si forma parte del cuerpo académico en sus prácticas pedagógicas en el aula universitaria. Al respecto, la visión sociocrítica indica que la reflexividad se incorpora débilmente al discurso pedagógico, perdiéndose la oportunidad de hacerse cargo de la situación global de las problemáticas sociales en los procesos formativos (Schön, 1992) y que pueden contribuir a construir habilidades profesionales (Faingold, 2010).

La primera fase del programa de formación docente inicial en EIB, con su carácter de admisión complementaria finaliza el año 2000, cuando la Universidad institucionaliza el programa mediante la admisión de estudiantes según las disposiciones normativas de las universidades chilenas que conforman el Consejo de Rectores.

La fase de institucionalización nacional del programa de formación docente en la UCT, será ilustrativo de los procesos de continuidad y cambio de un programa que surge desde el ámbito social y luego ingresa al institucional oficial tanto a nivel interno de la universidad, como en el nivel público nacional.

En contexto de esta institucionalización, el programa mantiene el carácter intercultural en su denominación, así como también el adjetivo intercultural en algunas asignaturas y la permanencia del mapunzugun como asignatura.

En lo formal-académico, la carrera ahora debe responder plenamente a la normativa y orientaciones de la institución formadora de docentes y, su vez, al Ministerio de Educación. En el marco de los ajustes institucionales, en adelante se prioriza y homogenizan las asignaturas del denominado plan general de la Facultad de Educación.

En las últimas versiones del proyecto, el plan curricular de formación en EIB se orienta por las corrientes pedagógicas en boga, dejando espacios curriculares reducidos a la incorporación de temáticas y/o campos de conocimiento del patrimonio mapunche, aun cuando subyacen las referencias a los problemas sociales que viven los **lof che** (comunidad parental consanguínea mapunche) y se reconocen los problemas educacionales de los niños mapunche.

En cuanto a prácticas que contribuyen a sustentar la interculturalidad en la vida social, se aprecia desdibujamiento de los ceremoniales de ingreso y de egreso de los estudiantes, adquiriendo el programa cada vez rasgos de mayor profesionalismo clásico de carácter monocultural. Por ejemplo, a los **lof che** o comunidades mapunche involucrados en el programa mediante la presencia de sus generaciones jóvenes no se les informa acerca del proceso evolutivo del programa: de su inicio, de los egresos, de los resultados de las prácticas profesionales, etc.

A nivel más general, en efecto, se advierte que la problemática de la EIB, de la formación de docentes en EIB y del dilema que vive el mapunzugun en la sociedad nacional como expresión de un problema estructural, no cuentan con los espacios institucionales para su tratamiento, en un contexto además en el que no se evidencia una profundización a nivel científico-epistemológico que pueda iluminar el tratamiento de estas complejas problemáticas.

En la primera fase del programa se desarrollaron dos seminarios a nivel latinoamericano acerca de la Educación Intercultural Bilingüe, con participación de la comunidad regional, como mecanismo vinculación con el medio, en la segunda fase del programa este tipo de actividades ha estado ausente.

En estos períodos se realizan evaluaciones que posibilitaron introducir ajustes al plan curricular con diversos efectos sobre presencia del conocimiento mapunche en la formación inicial docente, pasando de 17% en su momento inicial, a un 20% en los planes 2000 y 2003 y, 20,5% en la revisión del año 2009, sobre temáticas que se abordarían desde la lógica o mapunche rakizuam. Además, un conjunto de asignaturas incluyen en sus denominaciones en adjetivo “*intercultural*” (UCT. 1999, 2003), cuya aplicación en la práctica docente no ha sido evaluado ni en el proceso formativo de formación docente ni en su impacto en las aulas escolares.

#### **b. Propósitos y perfil formativo docente: continuidades y discontinuidades del plan curricular**

En el contexto latinoamericano, el programa se sustenta en la primera declaración de propósitos de la EIB, cual es la “revitalización y proyección de las culturas indígenas”. En tal sentido, el propósito es que el futuro profesor de EIB contribuya a revertir la acción educativa en función de la valoración del pueblo mapunche y su cultura (...) a fin de superar las prácticas enajenantes de la escuela nacional (UCT. 1993, p. 2).

En el contexto de la revitalización cultural el profesor de EIB, emerge como un nuevo actor social cuyo rol asignado idealmente es cumplir el papel de “agente de socialización del niño” (UCT., 1993, p. 2), a la vez que, “colaborador de la familia mapunche en los procesos de endoculturación, superando las prácticas educativas escolares enajenantes” (UCT. 1993, p. 2).

Tal propósito se mantuvo inalterable más allá de los ajustes del plan curricular hasta 1998. El plan 1999 enfatiza la pedagogía según las orientaciones instituciones locales, se sitúa en lo global considerando la particularidad, en un nivel mucho más conceptual que sociocultural-histórico. La formación de profesores responde a atender la demanda educativa intercultural que viene del sistema educativo nacional (CONADI, 1993; MINEDUC, 2006).

El Programa, si bien ha mantenido una actitud revisora del proceso, ha estado sometido a las fuerzas de las corrientes pedagógicas que instrumentalizan el profesor de EIB a los requerimientos del sistema educativo oficial y no a la necesidad de la sociedad y menos de los grupos minorizados. Por último, tal orientación se ve



condicionada también al modo cómo actores sociales que conforman los equipos docente en cada fase, entienden la interculturalidad y, en particular, la Educación Intercultural Bilingüe, en el marco de sociedades cultural y étnicamente diferenciadas y con historias signadas por la dominación colonial.

En este marco de situaciones se aprecian las tensiones entre el estado, la sociedad civil y algunos de sus intelectuales que conciben la EIB como una oportunidad para que la población indígena acceda a derecho como cualquier ciudadano y pueda mejorar sus condiciones de vida.

Mientras, que la sociedad indígena comienza a entender la EIB como una forma de superar la dominación étnicas y cultural (Burga, 2012).

### c. Perfil formativo de docente en EIB en tres cohortes de ingreso

El perfil de egreso, en general, se entiende como una descripción ideal del desempeño futuro, en este caso del profesor de educación intercultural. La tabla siguiente muestra el perfil docente ideal expuesto en los planes curriculares de las cohortes 1992, 1999 y 2003.

**Tabla. 3 Perfil formativo de docentes EIB, según dimensiones y planes curriculares, 2010**

Dimensión del perfil de egreso	Planes curriculares		
	1992	1999	2003
Profesional	a. Posea conocimientos y habilidades para desempeñar la función profesional en el nivel de Educación Básica, en contextos de interculturalidad”. b. Capacitado para “un trabajo autónomo y creativo, en la toma decisiones individuales y grupales en relación a la tarea educativa”. c. Capacitado para el desarrollo disciplinario, teórico y práctico, para desarrollar innovaciones en el aula y la unidad	a. Posee saberes metodológicos de análisis e interpretación del entorno social, cultural y natural, para situar el proceso educativo en contextos significativos. b. Analiza críticamente las prácticas vigentes en la escuela en contextos interculturales. c. Elabora críticamente diagnósticos para conocer los problemas y	a. Posee saberes y conocimientos de las Ciencias de la Educación para interpretar el entorno social, cultural natural. b. Posee actitud crítica frente a las prácticas vigentes en las escuelas situadas en contexto intercultural. c. Demuestra conocimientos disciplinarios, tanto occidental como mapunche para la enseñanza y el aprendizaje.

	educativa.	necesidades del pueblo mapunche.	
Religiosa cristiana católica	a. Genera “conocimientos y los utilice eficientemente al servicio del Pueblo de Dios y de la familia Humana”.	a. Conoce, valora e internaliza las actitudes que definen el compromiso de un profesor cristiano.	a. Aplica los principios educativos de la EIB y los de la Iglesia a la realidad educativa intercultural. b. Posee una visión cristiana del mundo y de la educación como proceso humanizador en toda cultura y sociedad.
Educación mapunche	a. Fortalece, desde su ser mapunche, la identidad sociocultural de sus estudiantes y favorece en ellos la confianza en sí mismos y en los demás. b. Asume la revitalización de los valores socioculturales de su pueblo, a partir del conocimiento tradicional y científico de su sociedad y su cultura.	a. Asume la revitalización de los valores socioculturales de su pueblo, a partir del mapunche kimün y los aportes del saber occidental.	a. Asume la revitalización de los valores socioculturales propios del Pueblo Mapunche y los aportes del saber occidental
Intercultural	a. Favorezca “en sus estudiantes, la construcción y reconstrucción del conocimiento tanto de su cultura propia como la ajena. b. Participa en la búsqueda de alternativas de desarrollo para su pueblo, tomando en cuenta la dimensión integral de la sociedad mapuche (social, económica, cultural, ambiental, etc.)”.	a. Promueve la búsqueda de articulación entre la comunidades mapunche e instituciones de desarrollo, a fin de llevar a cabo acciones educativas.	a. Demuestra actitudes positivas frente a la atención a la diversidad étnico-cultural. b. Genera propuestas curriculares para contextos sociales interétnicos e interculturales. c. Diseña, desarrolla y evalúa los componentes y momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. d. Demuestra conocimientos tanto de los saberes mapunche como de la cultura occidental.

**Fuente:** UCT. Planes curriculares, 1992, 1999 y 2003.

El perfil formativo de docentes en EIB, describe cuatro dimensiones formativas, con diversos matices, más allá de sus denominaciones y/o ámbitos de focalización. Estas dimensiones son: Profesional; Religiosa cristiana, Educación mapuche e intercultural.

Un primer análisis de perfil formativo, muestra una descripción extensa en general, que se prolonga en cada uno de los planes curriculares. En cuanto al peso

académico-cultural, el campo de las ciencias de la educación, aparece sobre el del conocimiento cultural mapunche. En el último plan aumenta competencias en el campo intercultural, lo que se condice con la denominación de asignaturas, no así con asignaturas que tematizen el conocimiento cultural mapunche. Sólo el plan curricular original (1992) focalizaba el fenómeno de la identidad mapunche.

El plan curricular del año 2003 organiza los perfiles formativos no desde ámbitos socio-profesionales y étnicos, sino desde la perspectiva de las competencias, según estándares de desempeño para la formación inicial docente propuestos por el Ministerio de Educación (UCT. 2003).

En general, los perfiles descritos no presentan cambios de fondo, sino que se observa una continuidad entre un plan formativo y otro.

La formulación y/o la revisión de los respectivos planes curriculares, no ha estado exento de tensiones, por un lado, las visiones del cuerpo académico de la Facultad de Educación incluido los docentes de la carrera, así como de los requerimientos institucionales, que priorizan el patrimonio occidental de formación docente, en las líneas de formación y/o respecto de las corrientes pedagógicas en boga.

#### **d. Cuerpo docente del programa de formación**

En la primera fase del programa (fase de admisión complementaria, 1992-1999) el programa estuvo integrado por un cuerpo docente integrado por profesores de la Facultad de Educación y otros contratados a tiempo parciales, especialmente para las asignaturas correspondientes al área de Educación Mapunche.

Un docente de identidad étnica mapunche que ingresa a la Facultad como parte del proyecto original, asume la coordinación del programa y la formulación final del plan curricular de formación docente, junto al cuerpo docente ya indicado.

El perfil socio étnico del profesor que coordina el programa hasta el año 2002, es formado, culturalmente, en el marco del modelo educativo de la familia mapunche y, en efecto es bilingüe mapunzugun castellano; por otro lado, académicamente, es Profesor de Educación Básica formado en una Universidad del centro sur de Chile y

con estudios de postgrado a nivel de licenciatura en educación y más tarde por una maestría.

El programa de formación docente en EIB, pionero en la región y el país, se constituye, también, en una escuela de aprendizaje para el cuerpo docente, en una temática emergente en el país y, particularmente en la formación de profesores.

Las áreas de formación disciplinaria, así como aquellas con el calificativo de intercultural son impartidas por docentes no indígenas monolingües de castellano y que, paradójicamente, enfrentan por primera vez a un grupo de estudiantes que asumen desde el inicio un fortalecimiento de su identidad, particularmente reivindicativa.

Sólo a fines de la primera cohorte de estudiantes, pudo ampliarse el equipo académico con docentes egresados del mismo programa, aun cuando ello implica procesos de socialización profesional orientada a producir un fortalecimiento del cuerpo académico.

El carácter socio-étnico de estos docentes egresados del programa se adscribe a un perfil de ascendencia mapunche con identidad asumida (Durán, 1996) y con diversos grados de práctica cultural; en lo académico, se cuenta con el grado de Licenciado en Educación. No obstante, la demanda docente está parcialmente cubierta, particularmente en el ámbito de la lengua mapunche.

El configurar un cuerpo académico con los propios egresados del programa, no fue previsto como horizonte en la primera fase del programa, ni tampoco en la siguiente, sino más bien, se han ido incorporando de modo casuístico, según los requerimientos de formadores de formadores.

En esta segunda fase, si bien el equipo docente de ascendencia mapunche se ha ampliado con otros egresados del mismo programa en referencia, no cubre las demandas requeridas para un programa de formación en EIB. Se han adoptado complementaciones con docentes a tiempo parcial, quienes además de ser monolingües de castellano, son formados en los programas clásicos de pedagogía.

El cuerpo docente se ha visto complementado en los tres últimos años con dos **fütake che** o ancianos provenientes de sus respectivos **lof che** y que apoyan particularmente a los alumnos en el aprendizaje del mapunzugun y, en ocasiones con información in situ acerca del **mapun kimün** o conocimiento mapunche. Esta es una experiencia que aún no ha sido evaluada pero que, a nuestro juicio, incorpora la posibilidad de vivir cotidianamente la diversidad cultural y los problemas que ella genera en un contexto de formación.

En síntesis, la formación docente en la primera fase, se caracterizó por la puesta en marcha de una experiencia inédita en el campo de la formación de profesores en el país, en dos sentidos, primero la población beneficiaria fue considerada en su diferenciación étnico cultural respecto de la sociedad chilena, aun cuando se reconoce también en ella el impacto transformador de aquella; segundo, la propuesta de un plan curricular que recoge ámbitos culturales excluidos hasta el momento en la formación docente.

En la segunda fase, que podemos calificar como experimental, fue evaluada en sus primeros ocho años a fin de responder a los problemas pedagógicos identificados, entre ellos el problema de superar el aprendizaje del mapunzugun por parte de los estudiantes. En relación a la inserción del mapunzugun en el plan formativo, se advierte una situación controvertida de parte de los estudiantes; por un lado, desde el punto de vista valórico, ellos defienden la permanencia de la lengua en la carrera pero, por otro lado, denuncian problemas de aprendizaje, motivo por el cual prolonga su estadía en la carrera más allá del tiempo que ésta dura. Cabe también destacar, que hasta el presente, el mapunzugun no se está utilizado como lengua de enseñanza, a excepción del último plan en desarrollo (2009), que se ha adoptado esta forma, aunque sólo en la línea de “Taller de aprendizaje del mapunzugun” y sin que el equipo de enseñanza de lenguas mapunche logre consenso pleno de asumir la modalidad de usar en mapunzugun como lengua de enseñanza<sup>11</sup>.

La segunda fase, corresponde a la inserción del proyecto de formación en la institucionalidad. Ahora, el centro de atención está en cómo responder a la normativa del centro de formación y al sistema educacional nacional. La tensión se da aquí en el

---

<sup>11</sup> Registros personales en las reuniones del equipo de lengua y testimonio de estudiantes de la asignatura “Taller de Aprendizaje de mapunzugun”.

propio currículum normativo en el cual el conocimiento institucional occidental muestra su poder y valor. La programación semestral adquiere un carácter predominante. Así, entonces, el programa que si bien está en igualdad de condiciones en el ámbito institucional en el marco de las racionalidades en juego, vive también una situación distinta. Un ejemplo fue la exclusión del mapunzugun del plan curricular, en que debido a la presión de los estudiantes debió de ser re-instalado, para actualmente quedar como asignatura regular que evalúa la competencia cultural del estudiante en base a un sistema evaluativo exógeno.

#### e. **Experiencia formativa**

La experiencia formativa puede visualizarse en diversos ámbitos de contenidos: la presencia del modelo educativo mapunche en el proceso formativo de docentes; la experiencia de los estudiantes en su inserción en escuelas situadas en comunidad mapunche y la revisión crítica del programa de formación.

En relación al modelo **kimeltuwün**, un sistema mapunche de enseñanza, éste se hizo presente en la primera fase a través de la implementación de actividades culturales de inmersión de los estudiantes a la cultura mapunche, especialmente, en recepciones de los novatos mediante un contexto de **jejipun** (ceremonia socio-religiosa mapunche) y celebración de **We xipantu o wiñoy antü** (año nuevo mapunche). Así mismo, se instituyó un **gübantun** (orientación formativa a modo de consejo) vinculado a la ceremonia de egreso de los estudiantes, haciendo uso del espacio ritual. Todo en el Campus universitario. Los eventos señalados, cumplieron un papel formativo en el cual los estudiantes vivenciaron el uso del vestuario tradicional, los modos culturales de interacción, orientados por el modelo educativo mapunche hasta el momento del egreso.

Estos eventos, en efecto, evidencian cuan liberado se siente el estudiante mapunche luego de un proceso de formación en que la tarea sea precisamente vivir un proceso formativo desde el **kimeltuwün** (modelo educativo mapunche), por una parte y desde la confluencia de corrientes científicas disponibles en la carrera, algunas con posibilidad de orientar el proceso y otras manteniendo problemas abiertos de difícil solución.

En cuanto a la práctica docente en escuelas situadas en comunidades mapunche de los egresados se advierte impacto del egresado quien se desplaza desde ser colaborador de la sociedad mapunche a través de la familia, hacia el “servicio del sistema educativo escolar nacional, en Universidades y Centros de investigación en materia de Educación Intercultural, favoreciendo progresivamente al desarrollo regional y el de las comunidades mapunche” (UCT. 2003, p. 18).

Las observaciones de campo, en relación a la inserción de los estudiantes de pedagogía en educación Básica Intercultural, a través de su práctica profesional, en escuelas situadas en espacios interétnicos, y el testimonio de experiencia laboral de algunos profesores titulados de la carrera, muestran la complejidad del desempeño profesional del profesor de educación intercultural en escuelas situadas en comunidades mapunche, fenómeno que focaliza esta investigación y que al mismo tiempo la justifica, considerando entre otros, el componente étnico-cultural de los egresados de los tres planes curriculares indicados.

Un estudio de carácter didáctico acerca del tratamiento de los conocimientos culturales mapunche en el proceso de formación inicial docente en Educación Intercultural se lleva a cabo en el año 2002. Este trabajo implica a diversos actores del proceso: estudiantes y profesores, por otro, a miembros de **lof che** (comunidad parental), en carácter de **kimche** (personas sabias). En efecto, este es un estudio paralelo ya que, mientras por una parte, estudiantes y profesores centran la atención en explicitar el modo cómo se aborda la enseñanza del conocimiento mapunche en la formación, los **kimche**, aportan sus conocimientos acerca del proceso de formación de las nuevas generaciones en el marco del **mapun kimeltuwün** (modelo educativo mapunche). Respecto de los estudiantes, se hace un análisis étnicamente diferenciado de sus niveles de satisfacción respecto de los conocimientos culturales mapunche y el modo cómo se abordan en la práctica de formación docente (Quilaqueo et al. 2004).

En un trabajo reciente, Quilaqueo (2005) revisa el programa de formación docente en las actuales orientaciones que subyacen al plan curricular y las condiciones institucionales. Este estudio presenta la información contenida en el proyecto curricular, tales como algunos cambios introducidos según el contexto nacional en que se inscribe la formación docente en el presente; con alcances al conocimiento

mapunche, espacios laborales de los egresados, etc. Incluye, por otro lado, literatura acerca de la educación intercultural, desde una perspectiva global.

Quilaqueo (2005) plantea que el enfoque de “encuentro entre culturas”, es el que orientaría la incorporación del conocimiento cultural mapunche al currículo de formación docente, sin hacer referencia al papel que jugaría tal enfoque en la definición de los fundamentos teóricos y sociales que sustentan un plan el marco social y cultural de la formulación y ejecución de un plan de formación docente en el contexto mapunche atravesado por relaciones interétnicas e interculturales desequilibradas.

#### **2.4.4.4 Ingreso de estudiantes al programa de formación inicial docente en la UCT**

Los registros disponibles de la primera fase de implementación del programa muestran que el comportamiento de ingreso de los estudiantes ha variado negativamente, ya que desde una demanda próxima a los cuarenta alumnos (37) en la primera admisión (1992), se llega a un ingreso de nueve estudiantes en el año 1999.

##### **a. Perfil de ingreso del estudiantado**

El perfil de ingreso inicial (1992-1999) considera como criterios de admisión la ascendencia étnica mapunche, expresada en su pertenencia a una **lof che** y /o a un **kiñelmapu** (Comunidad parental o comunidad sociopolítica), el dominio de la lengua mapunche –mapunzugun-; en efecto ser bilingüe mapunzugun-castellano. A partir del año académico 2000 el perfil de ingreso se amplía hacia población no mapunche, mediante dos modalidades de acceso: la institucional nacional vía pruebas de admisión y una complementaria orientada a la población particular (UCT. 1993; 1999; 2003).

Respecto al grado de vinculación con la lengua mapunche, los primeros ingresos mostraron (1992, 1994) que sólo un porcentaje levemente superior al 56% era bilingüe hablante de mapunzugun castellano; -hablantes naturales de **mapunzugun**, aunque sin un conocimiento formal de ella-; 12,5% sólo entiende el mapunzugun; el 31,3% es monolingüe de castellano (Catriquir, Inostroza y Quilaqueo, 1997; Catriquir, 1999). En las admisiones siguientes, el promedio de estudiantes que



ingresa siendo bilingüe mapunzugun castellano es de 20%, aproximadamente. Estos datos confrontados con un estudio en algunos lof che, muestra un comportamiento similar al de ingreso al programa (Huenchulaf, Ancalaf y Saéz, 1999). Este comportamiento se mantiene en los últimos años; así por ejemplo en el año 2009 no se registra ingreso de estudiantes bilingüe castellano-mapunzugun; el año 2010, llega al 30,8% (8 de 26 estudiantes, según registro de campo). En otras palabras, los datos muestran, diversos comportamientos de las familias mapunche frente a la lealtad de la lengua, según identidades territoriales y de historia del contacto interétnico (Durán, Catriquir y Hernández, 2007a).

En otro ámbito, las observaciones de campo permiten ver diversos estados de continuidad del patrimonio cultural; así por ejemplo los jóvenes evidencian profundas discontinuidades culturales entre padres a hijos y, aún más, desde los abuelos; hay sectores con prácticas culturales, sin embargo allí no hay un conocimiento reflexivo sobre ellas, tendencia que apunta a la agudización de la pérdida del conocimiento. Ello es más complejo cuando asignaturas que abordan conocimiento mapunche también expresan continuidades y discontinuidades en los planes curriculares (UCT. 1992-2009; Durán, Catriquir y Hernández, 2007a).

La primera generación de estudiantes se caracterizó por su participación en el movimiento social, reconfigurado en la década de 1980. En las últimas admisiones no se aprecia este interés.

El territorio de alcance del programa ha comprendido entre la X región y el área metropolitana, comportamiento que se apreció ya en la segunda admisión; sin embargo, el mayor conglomerado corresponde a la IX región (Catriquir et al. 1997; Catriquir, 1999). En esta mirada geográfica, los registros muestran que los estudiantes mapunche provenientes de áreas urbanas así como los de la X región son todos monolingües de castellano, especialmente, aquellas áreas de mayor impacto de la colonización chileno-europea y donde la escuela operó tempranamente como factor de homogeneización. El mismo fenómeno de pérdida de la lengua mapunche se da en aquellas áreas de mayor resistencia bélica (D. Catriquir, registro etnográfico personal, 2010), incluidos las transformación del nombre de la lengua generando escisión entre el nombre de la lengua y el nombre de la sociedad mapunche (Catriquir, 2007a).

Respecto de los estudiantes no mapunche que inician su participación en el programa, en el año 2000, se aprecia una identidad colaborativa con la sociedad mapunche, de adhesión a las reivindicaciones y, en algunos, la expectativa de conocimiento. De este modo, al interior del programa se vivencian relaciones interétnicas e interculturales constructivas y al mismo tiempo, problemáticas.

**b. Intrasocialización entre categorías sociales en el programa de formación.**

La implementación del programa de formación ha generado procesos de intrasocialización en el contexto de educación superior, que puede expresarse de diversos modos. Por un lado, los ceremoniales tienen como propósito fortalecer la identidad entre los actores mapunche y los no mapunche y visibilizarse en un contexto altamente complejo, como el universitario; por otro, el posicionamiento de los propios actores genera procesos de intrasocialización que pueden tender a mantener una identidad oculta, bajo el pretexto de resguardarla. Ello puede ocurrir también con los niveles de resistencia social frente a la práctica de determinados aspectos de la cultura, acusando carencia de contextos adecuados para ello.

Otra dimensión de la socialización interna en el ámbito universitario, se refiere al desarrollo de una identidad colaborativa frente a reivindicaciones de derechos de la sociedad mapunche frente a la sociedad nacional.

**2.4.4.5 Vinculación formal con los lof che y las escuelas rurales.**

En la primera fase del programa, la vinculación de éste con la escuela se estableció sólo a partir de la práctica profesional de los estudiantes; no es sino en la admisión de 1994 cuando se introduce la práctica progresiva en el plan curricular estableciéndose relación periódica semanal entre la escuela y el proceso formativo (Catriquir et al. 1997; Catriquir, 1999).

El principal propósito de la práctica progresiva ha sido que los estudiantes a través de la escuela se vinculen con el **lof che**. Esta actividad, ha permitido advertir situaciones conflictivas entre estudiantes de pedagogía intercultural, dado que los docentes, por un lado, se sienten observados, por otro, perciben que, al aceptar estudiantes de EIB para que realicen prácticas pedagógicas en las escuelas, no se está

cumpliendo con el currículum escolar, lo que expresan a través del constructo evaluativo “los niños se atrasan”.

Otras escuelas en cambio, establecen relaciones de mayor cordialidad, perciben a los estudiantes como apoyo para abordar conocimientos culturales mapunche, especialmente en el marco de aquellos establecimientos que valoran positivamente la educación intercultural bilingüe.

La vinculación formal con los **lof che** hasta hoy se establece desde la escuela; excepcionalmente, algunos estudiantes comprometidos con su formación han apoyado a los **lof che** más allá de lo puramente pedagógico, introduciendo una modalidad educacional reflexiva, que se ha hecho extensiva al **lof che**<sup>12</sup>. En este contexto, las actividades relacionadas con **We xipantu** son instancias que permiten establecer encuentro entre escuela, **lof che** y programa de formación docente en EIB en la UCT.

El programa de formación se vincula también con el **lof che**, en las acciones que los propios estudiantes realizan desde el contexto universitario, mediante los cursos denominados Talleres pedagógicos (UCT, 2003), especialmente para discutir su proceso de formación en vinculación con el programa, cuerpo docente, escuela y comunidad mapunche.

#### **2.4.4.6 Problema pedagógico y cultural en la formación de profesores**

Algunos de los problemas pedagógicos que se visualizan en la formación docente para la educación intercultural en contexto mapunche, es precisamente la formulación de un plan curricular que focalice la situación problemática sobre la que se debe actuar en sus diversos niveles. Al mismo tiempo, se observa que se adoptan medidas confusas para evitar que dicho plan se involucre excesivamente en los marcos profesionalizantes y teóricos, dado que los argumentos academicistas son tan sutiles que impiden visibilizar el problema social al que pretende contribuir el programa de formación, desviando la atención a responder a los requerimientos normativos del sistema educacional nacional.

---

<sup>12</sup> Participando en actividades relacionado con la conmemoración de **We xipantu**, reuniones reflexivas con miembros de comunidades mapunche.

Los ajustes realizados a los planes curriculares en EIB (UCT, 1994, 1998; 1999, 2003) no han logrado profundizar plenamente en el conocimiento intracultural mapunche así como tampoco en las relaciones con la sociedad nacional; el **mapunzugun** no ha logrado el estatus de lengua de enseñanza que transversalice algunas asignaturas del plan de formación y, por último, acoger la idea de orientar la formación docente en un equilibrio que considere tanto el modelo mapunche de formación así como el chileno occidental (Catriquir, 1999).

Al respecto es importante señalar la visión que un sabio mapunche<sup>13</sup> tiene de la formación docente para contextos interculturales, indicando que la formación de profesores en Educación Intercultural Bilingüe:

...debe ser como un semillero, en que los jóvenes en formación se les introducen en el **mapun rakizuam** para que haga, **wiñokintun** de su lengua, wiñokintun de sus parientes. Ellos se han de transformar en semillas Müley ñi semillawal egün -kogiwal egün-, para que llegando a las escuelas muestren sus frutos, allá producirán. A los wigka en formación habrá que mostrarle el mapunche kimün y presentarle la lengua.

Esta metáfora de la semilla, la entiende como una proyección no sólo de una acción práctica, sino como un modo de crear y re-crear la acción formativa, en el sentido de que todo tiene el potencial para re-producir: el conocimiento, el **mapunzugun**, las prácticas culturales, entre otros aspectos de la sociedad y cultura **mapunche**.

Por lo expuesto, se advierte que existen diversas tendencias teóricas para abordar la formación de profesores y supone que cada una de ellas tendrá sus implicancias no sólo en el proceso formativo del aprendiz sino que también en los enseñantes. En este sentido, la metáfora de la semilla es modélica y veremos de qué modo puede servir como herramienta analítica para revisar la experiencia local.

Por otra parte, hasta el día de hoy se carece de una teoría sobre la educación intercultural bilingüe que pueda sustentar programas de formación docente, a fin de

---

<sup>13</sup> Pedro Millapan, colaborador con el programa de formación docente en EIB, hasta el año 2008.

controlar la influencia de modelos profesionalizantes de racionalidad técnica que ahoguen la expresión cultural inherente al proceso formativo.

Se carece también de estudios acerca de la situación educacional que hoy viven los niños mapunche en escuelas situadas en contextos interétnicos, que contribuyan a posesionar la formación docente en el contexto educacional de las nuevas generaciones del pueblo mapunche, así como tampoco se ha evaluado la labor de los asesores culturales que actúan con presencia o no de profesionales de la educación formados en EIB (Durán, Quidel y Hernández, 2007).

Tampoco se ha logrado una toma de decisiones acerca de cuál ha de ser el papel de las disciplinas o ciencias de la educación, así como de otras que aportan conocimientos al currículo escolar en relación a la finalidad última del currículum. Más aún, existe desconocimiento acerca de las prácticas docentes de los profesores en contextos de interculturalidad, que puedan contribuir a orientar la inserción de los estudiantes en las escuelas y la revisión exhaustiva del cumplimiento de la finalidad del programa.

Finalmente, uno de los problemas pedagógicos de relevancia es la dificultad que se ha tenido para el aprendizaje del mapunzugun de parte de los estudiantes. En este mismo sentido, se debe considerar la carencia de una didáctica para abordar la enseñanza de los contenidos del patrimonio cultural mapunche en contextos universitarios. En este mismo sentido, se carece de información acerca de las prácticas docentes de los formadores de formadores en el proceso formativo en EIB, en Educación Superior.

#### **2.4.4.7 Evaluaciones oficiales del programa**

En esta segunda fase, la carrera ha vivido dos procesos de auto evaluación institucional a nivel nacional, ambas superadas exitosamente, logrando una acreditación por cinco años, en cada proceso. No obstante, se reconocen problemas en aspectos normativos curriculares así estrategias de vinculación con la comunidad mapunche y carencias de contenidos para potenciar la especialización en educación intercultural y de contenidos culturales mapunche (UCT, 2003; 2009b).

En esta fase el programa se somete al proceso de autoevaluación oficial, como se indicara más arriba, en la que si bien el programa se acredita se destacan problemas que refieren a:

- Aspectos técnicos administrativos del currículo.
- Relación entre el programa de formación y el medio local.
- Insuficientes conocimientos culturales mapunche.

En efecto, la autoevaluación si bien relevó algunos problemas claves como dar mayor espacio al conocimiento de la cultura mapunche, no evidencia requerimientos de equipos docentes ni los logros o no de aprendizajes de parte de los estudiantes. En otras palabras, de la autoevaluación se comprende y reafirma la institucionalización del currículo de formación docente. Las respuestas a tales requerimientos fueron reparadas parcialmente en la acreditación del año 2010.

Un estudio de carácter evaluativo del desempeño docente de los profesores egresados de este proyecto de formación y que cumplen sus labores profesionales en escuelas situadas en diferentes **lof che**, se llevó a cabo en los últimos años. Aquí fue considerada la percepción que del desempeño de los profesores EIB, tienen los agentes administrativos de las escuelas; los miembros de los **lof che** vinculado a ellas y los **logko** (jefe de un lof che) de los respectivos lof che (Catriquir, 2004). Posteriormente, se registraron visiones que en algunas instancias técnico administrativas del sistema se tiene respecto del desempeño de los egresados (Catriquir y Llanquino, 2005).

#### **2.4.5 Formador de formadores. Un diálogo entre lo global y lo particular, entre teoría y praxis**

La década del sesenta del siglo pasado representa un hito histórico en el movimiento educacional global, tanto en el campo teórico como en el de la práctica. Es a partir de aquella década precisamente que los organismos y agencias internacionales muestran preocupación e interés en el campo de la formación de los formadores. Tal inquietud, se relaciona primero con la formación que están recibiendo los profesores en ejercicio. La pregunta de aquella época fue ¿cuál es la formación que tienen los profesionales que forman a los profesores en ejercicio?

(Imbernón, 1997). Esta pregunta puede ser válida también hoy para las instituciones formadoras de docentes y, en particular, para aquellas que forman profesores en Educación Intercultural Bilingüe.

Aquí entendemos lo global como aquel conocimiento teórico producido en el primer mundo y cuya aplicación abarca todos los campos de la formación docente en general. Lo particular, en cambio, lo entendemos en referencia a un campo específico de la formación docente, el de la Educación Intercultural Bilingüe, con especial atención a América Latina.

Los estudios acerca de los formadores de formadores han profundizado los análisis en la década de los noventa en el marco de diversos paradigmas que han acompañado el desarrollo de la formación de profesores, incluido el de la Educación Intercultural Bilingüe (Imbernón, 1997; Beillerot, 1998; Paquay, Altet, Charlier y Perronoud, 2010). Respecto de la Educación Intercultural Bilingüe, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en su Reunión de 1996 sobre Formación y Capacitación de docentes, destaca la carencia de instancias específicas de formación de formadores en EIB; si las hay, tienen poca injerencia en los sistemas educativos nacionales (OEI, 2011).

Los estudios acerca de la formación de formadores releva la preocupación internacional acerca de la identidad, requerimientos y formación de formadores como componentes fundamentales de la formación y/o capacitación docente en la actualidad.

La revisión de esta dimensión es relevante en la formación y capacitación de docentes en EIB, especialmente, porque ya en los primeros momentos de institucionalización de la capacitación y formación de docente se advierte la carencia académica de los capacitadores y/o formadores del profesorado. Por ejemplo, en algunos países, se reconoce la escasa especialización y preparación de los formadores de los docentes indígenas (Citarella, 1990; Chiodi, 1990). Esto se traduce en prácticas pedagógicas descontextualizadas por parte de los docentes que se desempeñan en EIB.

### **2.4.5.1 La formación de formadores. Una preocupación contemporánea**

En los programas de formación docente en EIB implementados no se advierte el debate acerca de quiénes son y/o serán los formadores de profesores, que si bien desde los inicios de esta modalidad educativa en América latina, en la década de los ochenta, se desarrollan programas de capacitación docente, los formadores de formadores no habrían participado de programas previos de formación (Chiodi, 1990; Citarella, 1990), tampoco los seminarios y/o congresos sobre EIB, dan cuenta de ello (Zariquiey, 2003).

### **2.4.5.2 Concepto y debates**

El concepto de formador, se inscribe en la reciente terminología pedagógica, luego de una larga evolución de términos que refieren al oficio y/o profesión de formador desde su origen griego, pasando por denominaciones relacionadas con la pedagogía formal como maestro, profesor, docente, la educación de adultos con la figura del monitor, animador sociocultural o dinamizador de seminarios (Imbernón, 1997, Beillerot, 1998). Aquí, sin embargo, nuestro foco de revisión lo constituye el formador de formadores en el campo de la formación de profesores.

Los debates educacionales señalan que la formación comporta una integralidad, que en el campo del formador de formadores, incluye un saber hacer, que se funda en la adquisición de unas técnicas, un cuerpo de conocimientos; un marco de pensamiento que vincula la formación con finalidades y objetivos que lo sitúan en el campo político; adquisición de un juicio ético y valórico que orientan la actuación del formador y, por último, su historia individual que expresa su integralidad personal (Imbernón, 1997; Beillerot, 1998). Sin embargo, estas dimensiones no han formado parte del debate pedagógico, aunque como se indicó, el problema ha sido expuesto por especialistas.

La formación de formadores en el campo de la EIB adquiere una nueva complejidad, no sólo en los contenidos curriculares, sino también en la figura de un actor social invisibilizado en los sistemas educacionales nacionales: el niño y el profesor “indígena”, en cuanto miembros de pueblos originarios. Un segundo nivel de complejidad lo agrega la incorporación de formador de formadores de ascendencia indígenas en programas de formación inicial docente en EIB, sean que estos hayan



accedido a programas regulares de formación, en el marco de la institucionalidad nacional o provengan directamente de pueblos originarios (Catriquir y Llanquinao, 2005; Nucinkis, 2006; Durán, et al, 2007c; Mato, 2008).

#### **2.4.5.3 Requerimientos de formador de formadores**

Los antecedentes revisados no plantean explícitamente el requerimiento de formador de formadores a excepción de la OEI (1997) que recomienda el criterio de flexibilidad al momento de seleccionar al formador de formadores para la Educación Intercultural Bilingüe, así como también tener presente “los proyectos de vida de los pueblos involucrados y sus necesidades básicas de aprendizaje como pueblos y no sólo como personas”. En este mismo sentido, parece importante que el formador de formadores posibilite el surgimiento y la afirmación del proyecto personal del profesor en formación en íntima relación con el proyecto profesional expresado en los programas de formación (Paquay y Wagner, 2010).

Las universidades y escuelas Normales interculturales, dan cuenta también de la dificultad que tiene para conformar cuerpos académicos indígenas, especialmente con un perfil bilingüe de alguna lengua indígena y el castellano. Por ejemplo, la Universidad Intercultural de Chiapas cuenta con un 35% de formadores de formadores bilingüe, el 65% es monolingüe de castellano (Fábregas, 2008). En la Universidad Autónoma Indígena de México, el 10% de los docentes formadores son bilingües de una lengua indígena, mientras que el 90% es monolingüe del castellano. En esta universidad el problema es exponencialmente más complejo, cuando en la institución formadora de docentes, el 75% de estudiantes es bilingüe de alguna de las treinta lenguas indígenas (Guerra, 2008). La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, es la que presenta un cuerpo académico en el que la mayoría son indígenas: seis (6) del pueblo Ayuuk, uno (1) Mixteco y dos (2) mestizos.

Al parecer, los docentes indígenas ayuuk son bilingüe, pues la institución formadora implementa programas de enseñanza de la lengua Ayuuk para los aspirantes a docentes, dado su condición de monolingüe de castellano, fenómeno que se explica por el deterioro cultural del pueblo Ayuuk, en el contexto mexicano (Estrada, 2008).

En el marco de la formación docente en general se advierte como problema transversal la escasa preocupación por la formación del formador de formadores. Ello, sin embargo, según López (1999) está aún más descuidado en la formación docente en EIB. En tal sentido, y respecto al programa de maestría en EIB, interministerial que se realiza en Bolivia, López (1999, p. 152-153), señala: “Nos preocupamos a veces en ofrecer a los futuros maestros mejores condiciones de aprendizajes, materiales, infraestructura, mejores ambientes, pero poca atención prestamos hacia quién van a desarrollar ese nuevo currículum, quién va a ser ese formador de formadores”.

No obstante sus hallazgos, López (1999), no señala si los formadores de formadores de la maestría en EIB, implementada en Bolivia, para los países andinos habrían o no participado de programas de previos de formación.

De López (1999) advertimos, sin embargo, que la formación de formadores se inscribe en una cadena relacional entre los diferentes niveles de formación. Es decir, en el campo de la pedagogía siempre será necesario contar con agentes formador de formadores.

La pregunta que está a la base de los análisis es ¿Quién forma al formador de formadores? Para el caso de la EIB ¿Sería válida la incorporación de los agentes o sabios indígenas para que junto a los sabios intelectuales de formación occidental puedan contribuir a una construcción pedagógica para contextos interculturales?

Una respuesta a tal interrogante la plantea la OEI (1997), cuando recomienda incorporar a los equipos formadores de docentes la figura de sabios indígenas. Una respuesta la encontramos en la experiencia empírica de formación continua de docentes indígenas y no indígenas vivenciadas en Argentina, en la que mediante reuniones con miembros de la comunidad local, en la cual se busca compensar las dificultades que expresan los docentes en servicio (Valenzuela, 2009). Esta experiencia al parecer constituyó una fase exploratoria y metodológica para realizar ajustes posteriores a los procesos de formación docente, en el Centro de Investigación y Formación para la modalidad aborigen (CIFMA) (Valenzuela, 2009).

La necesidad de la formación del formador de formadores, se percibe de modo incipiente en Chile. En la UCT, por ejemplo, en el marco del modelo educativo

general, desarrolla procesos formativos de los docentes de toda la universidad; sin embargo, en lo específico de la formación de profesores en la Facultad de Educación no ha formulado programas de formador de formadores.

En el campo de la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe, en la Universidad Católica de Temuco, por ejemplo, el currículo de formación docente no da cuenta de los perfiles de formadores (UCT. 1993, 2003, 2009a), así como tampoco se han generado mecanismos de inserción de los docentes formadores de formadores al campo de la Educación Intercultural.

Las reflexiones acerca del requerimiento de la formación de formadores han propuesto tres aspectos curriculares que debieran considerarse al momento de plantear programas de formador de formadores: perfil de formadores, currículos y metodología de formación.

#### **2.4.5.4 Perfil de formadores de formadores**

Los programas de formación docente en EIB en países de América latina se han visto condicionados por la carencia de un perfil de formador de formadores acorde a las necesidades de sus proyectos curriculares formulados.

##### **a. Formación académica del formador de formadores.**

Los antecedentes revisados indican que en algunos países latinoamericanos, los programas de formación docente, no cuentan con formadores especializados en EIB (Barreda y Quispe, 2007, p. 145). Las instituciones formadoras de docentes priorizan un perfil de formador de formadores en los grados académicos como el de Licenciatura. Sin embargo, aquello no se logra cumplir. Por ejemplo, cuando se busca reclutar a docentes indígenas bilingüe, éstos no cumplen los requisitos académicos.

En efecto, al no cumplirse con el requisito bilingüe se recurre a “docentes monolingües [de castellano]. Esta situación se da particularmente en Institutos Nacionales Superiores de modalidad Bilingüe” (Barreda y Quispe, 2007, p. 145).

Este mismo fenómeno fue registrado por Saavedra (2008), cuya complejidad lingüística aumenta cuando se trata de procesos formativos en los que participan

estudiantes provenientes de pueblos indígenas con lenguas distintas. En otras palabras, si ya es una dificultad el que las instituciones formadoras de docentes en EIB, deban atender estudiantes bilingües con dominio de su lengua originaria y el castellano, ello aumenta exponencialmente cuando reclutan estudiantes de pueblos originarios étnica y lingüísticamente distintos y cuyos docentes no tiene las competencias lingüísticas para atender tal diversidad.

Una de las estrategias asumidas ha sido la implementación de licenciaturas en EIB en la universidades que contribuirían a mejorar los perfiles académicos de los formadores de docentes, especialmente en muchos institutos pedagógicos e incluso en las mismas universidades, sean estas Interculturales o que acojan programas de formación docente en EIB (Barreda y Quispe, 2007; Mato, 2008). En efecto, el perfil de formadores de Docentes en EIB, se ha constituido en un factor condicionante en la implementación plena de tales programas de formación docente en EIB.

En la actualidad, algunas universidades de carácter intercultural, cuentan con Docentes investigadores que cubren un amplio campo de las humanidades, ciencias sociales, ingenierías, otros provienen de la misma región en que se encuentra emplazada la universidad, desde allí aportan no sólo conocimientos académicos, sino también conocimientos locales (Mosonyi, 2008).

La carencia de formación académica de los formadores de formadores es y ha sido una constante en el desarrollo de la formación de profesores en educación intercultural desde sus inicios en la década de los ochenta (Chiodi, 1990; Citarella, 1990; Amadio y Zúñiga, 1990) manteniéndose hasta la actualidad (Catriquir, 2007b; Mato, 2008; Valenzuela; 2009).

El avance en este campo estaría no obstante, en la puesta en debate de la necesidad cada vez mayor de asumir la formación de formadores en el campo de la Educación Intercultural bilingüe y de su vinculación con los contexto locales (OEI, 1997).

#### **b. Pertenencia étnica del formador de formadores.**

En el caso de universidades interculturales con programa de formación de maestros, el cuerpo docente formador, en algunas se compone entre un 35% y 70% de ascendencia indígena, en otras, en cambio, se presenta el fenómeno inverso, en el

cual se declara que hasta el 75% de ellos son no indígena y, además monolingüe de castellano (Mato, 2008). En esta misma línea se destaca en estos programas la presencia mayoritaria de educadores hispanos como formadores de maestros bilingüe (Pichun y Ramírez; citados por Garcés, 2006). Este fenómeno, como se indicara más arriba, caracteriza la formación docente en EIB en varios países latinoamericanos.

### **c. Origen socio-étnico cultural del formador de formadores.**

Los formadores de formadores, independientemente de su origen social, exhiben un patrón sociocultural común marcado por el modelo de vida urbana, sea que provengan de áreas rurales o directamente de medios urbanos. Los primeros, sin embargo, son quienes sienten mayor identidad con la EIB y, además representan el grupo “más discriminado en la institución” formadora de docentes. El segundo grupo, el mayoritario, procede directamente de áreas urbanas, más bien monolingües de castellano; éstos, a su vez muestran dos actitudes frente a su condición étnica social: por un lado, tienen dificultades en reconocer la ascendencia rural de sus padres y, por otra, evidencian cierta culpabilidad de sentirse insertos en el proyecto de vida urbana.

Respecto del dominio de la lengua originaria, Zavala (2007, p. 169) indica que, por ejemplo en el Perú, sólo el 15% de los formadores tiene dominio del quechua pudiendo conducir el aprendizaje en esta lengua, el 85% en cambio sería monolingüe de castellano.

El perfil de los directivos está avalado por las normativas y coincide con el rasgo de los formadores del segundo grupo; es decir, con quienes expresan el modelo de vida urbana (Zavala, 2007, p. 169).

### **d. Identidad actuada del formador de formadores**

En el campo de la *identidad*, es posible comprender el perfil actuado de los formadores de formadores, según su grado de lealtad con la cultura de origen y/o la auto-adscripción al grupo cultural dominante, según sea el factor gravitante. En este sentido, un grupo expresaría una identidad étnico-cultural negada, como respuesta a una sociedad que discrimina y, en efecto el docente opta por adscribirse al grupo docente que representa la sociedad hegemónica buscando eliminar la diferencia. Un segundo grupo, vivenciaría una identidad suspendida.

Proponemos el concepto de identidad suspendida, para referirnos a aquel docente que siendo de ascendencia indígena, opta por dejar en paréntesis su identidad étnica, asumiendo un rol académico y una posición de observador externo sin asumir los contextos socioculturales en que se dan las prácticas educativas.

El docente que suspende su identidad étnica concibe la EIB como para los pueblos originarios, adhiriendo, en efecto a la “perspectiva esencialista que busca recuperar lo ancestral, pero sin tomar en cuenta la práctica y la situación dinámica de las sociedades originarias” (Zavala, 2007, p. 184). Un tercer grupo, vinculado con el primero, opta por una identidad “socio-profesional” que subsume la identidad étnica, auto-adscribiéndose como “intelectuales”. En esta categoría nadie quiere ser llamado indígena, “menos los intelectuales que somos nosotros”, ilustra un formador de formadores, en el Perú (Zavala, 2007, p. 184).

El desempeño docente del formador de formadores, análogamente, oscilaría también de modo conflictuado según la experiencia identitaria vivida. Sin embargo, ello tampoco, al parecer es plenamente homogéneo, pues si bien hay docentes que fundan su identidad en imaginarios esencialistas, otros se sustentan en la diferencia, cuyo sustrato lo constituye el núcleo central de la cultura: lo etno-territorial, expresado en el caso del Perú, como la identidad andina, que sin embargo, también oscila en el eje de la diferencia, es andino, pero también excluido en tanto diferencia. Aquí la diferencia se valora negativamente (Zavala, 2007).

En Chile, recientemente Ávalos (1999) en un los análisis acerca de la formación inicial docente da cuenta brevemente del criterio etáreo del perfil del cuerpo académico de las instituciones formadoras de docentes. Ávalos (1999), muestra que los docentes formadores de profesores en Chile tienen en promedio de edad de cincuenta años, siendo ello superior al registro en otras universidades latinoamericanas, especialmente en el ámbito de formación docente en EIB (Dietz, 2008).

En relación con el sistema educacional nacional, Ávalos (1999) distingue dos niveles de problemas, por un lado, los formadores de formadores no establecen contacto con las escuelas del sistema educacional local y, por otro lado, no hay conocimiento acerca del funcionamiento del sistema educacional. Es decir, las

instituciones formadoras de docentes desarrollan la tarea formativa desvinculada de los contextos reales, y en efecto, su acción no impacta en el medio local. Fenómeno que también se advierte como dificultadas en la formación docente en las universidades y Escuelas Normales Interculturales (Baronnet, 2008; Bolaños, Tattay y Pancho, 2008; Mato, 2008).

A nivel de desarrollo académico Ávalos (1999) indica que entre los programas de formación inicial docente se carece de trabajo interdisciplinario. Habría que agregar también, que en el campo de la educación Intercultural bilingüe, no se constituyen equipos interculturales, que vinculen docentes indígenas con no indígenas, así como tampoco se ha incorporado en un plan formativo la participación de sabios de las comunidades, y en efecto generar espacios para discutir los campos de conocimientos en la perspectiva del diálogo de saberes o de la hegemonía del conocimiento occidental en el campo escolar (Schiwy, 2003; Walsh, 2010). Cuando se incorporan sabios de las comunidades, es para asesorar a los estudiantes de ascendencia indígena (Mosonyi, 2008).

En el trabajo de Ávalos (1999) no se hace referencia a la identidad étnica y/o cultural de los formadores de formadores en las universidades chilenas.

En los programas de formación de posgrados, entendido como formación de formadores se advierte la descripción de perfiles que se pueden denominar como ideales, por cuanto constituyen desempeños planteados desde los programas formulados, sin referencia a contextos socioculturales en que surgen. Es decir, sin que deriven de lecturas teóricas y empíricas que le den sustento.

En este sentido López (1999) señala un perfil ideal que orienta la formación de formadores en el programa de Maestría de Educación Intercultural Bilingüe<sup>14</sup>. Este perfil establece que el formador de formadores:

- a. Comprenda e interprete las necesidades educativas indígenas.
- b. Desarrolle y utilice investigaciones para el desarrollo de programas de formación y proyectos educativos en Educación Intercultural Bilingüe.

---

<sup>14</sup> La Maestría en EIB es un programa de formación en el que participan cinco países andinos: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile, cuya sede es la Universidad nacional de San Simón, en Cochabamba, co-ejecutado con la GTZ, Agencia Alemana de Cooperación Técnica (López, 1999).

- c. Establezca vínculos, nexos entre conocimientos de distintas culturas y en lenguas distintas.
- d. Maneje los conocimientos necesarios para una práctica pedagógica innovadora.
- e. Establezca vínculos entre la teoría pedagógica y los requerimientos derivados de situaciones socioeducativas específicas.

López (1999) sintetiza cuatro características del perfil de formación de formadores en EIB.

Estos son:

- a. Capacidad para diseñar programas innovadores de formación docente.
- b. Capacidad para elaborar documentos pedagógicos tanto en castellano como en su lengua indígena y debe usar la lengua indígena como medio para la formación docente.
- c. Capacidad para desarrollar contenidos en su propia lengua indígena.
- d. Capacidad para demostrar a los maestros en formación que es posible utilizar las lenguas indígenas como vehículo de educación.

Hoy no contamos con estudios acerca de cuál es el logro de este perfil en la práctica pedagógica de los egresados de este programa de formación de formadores.

#### **2.4.5.5 El currículo de formación de formadores.**

La revisión de los currículos de formación de docentes, realizada por Andrade y Escobar (1999) para el caso peruano; Ávalos (1999) en Chile, coinciden con Imbernón (1997) en el descuido que ha vivido la formación de formadores de profesores. Los estudio de Andrade y Escobar (1999), por ejemplo, dejan entrever indirectamente un perfil de formador de formadores que carece de proceso de formación, pues en su práctica docente no estarían advirtiendo la distancia que separa los currículos de formación respecto de los requerimientos de aprendizajes reflexivos que debiera orientar la formación inicial docente. Asimismo, Andrade y Escobar



(1999) reconocen falta de pertinencia, fragmentación y escasa integración de contenidos de aprendizaje.

Andrade y Escobar (1999), informan de la carencia de programas permanentes de actualización académica y de renovación del equipo de docentes necesarios en la formación de profesores. En esta misma orientación, Andrade y Escobar (1999, p. 41), señalan que los mismos formadores de formadores reconocen que han asumido “una actitud de catedráticos, en desmedro de posibilitar una formación para docentes de primaria”.

Las propuestas de los currículos refieren, por un lado, a las áreas curriculares y por otro, a los contenidos de formación, aun cuando los límites no siempre son nítidos entre los autores (Imbernón, 1997; López, 1999).

#### **2.4.5.6 Áreas curriculares de formación de formadores**

López (1999) propone tres áreas curriculares en el programa para formación de formadores en Educación Intercultural Bilingüe. Estas son: cultura, lenguaje y educación.

La descripción global que López (1999) hace de estas áreas permite entender que la definición de *áreas curriculares de formación*, posibilitan la implementación de estrategias metodológicas para la acción pedagógica en los programas de formación, así como también el modo cómo actuarán los formadores de formadores: Por ejemplo la organización de equipos interdisciplinarios; definición de talleres por áreas y/o inter áreas; organización del trabajo de campo supervisado.

En relación a la Educación Intercultural Bilingüe, la OEI (1997), recomienda tres áreas de formación de formadores. Ellas son:

- a. Sensibilización (derechos, marco legal, filosofía de la EIB, promoción cultural, valores, etc.).
- b. Contenidos disciplinarios específicos (investigación, lingüística, sociología, antropología, etc.).

- c. Metodologías y didácticas (tratando que sean culturalmente apropiadas), práctica docente.

Las áreas curriculares propuesta por la OEI (1997) provienen fundamentalmente desde las disciplinas de la ciencia occidental. No se han hecho propuestas de ejes curriculares que se sustenten en los saberes educacionales de los pueblos originarios.

En otro esfuerzo por cambiar esta situación, en el campo de la formación docente en las instituciones sensibles a la EIB, Muñoz (1997) propone los siguientes ejes curriculares a considerar en la formación docente en EIB:

- Comprensión y conocimiento del campo disciplinario de la educación indígena.
- Incidencia de la formación profesional en la práctica docente.
- Construcción misma de un campo de la formación de un docente indígena.
- Revalorización del trabajo docente
- Revalorización de la identidad indígena (p. 69).

Es importante considerar que las áreas curriculares de un programa de formación de formadores se funda en un proyecto sociocultural que responda a las demandas de la sociedad y/o grupos culturales específicos (López, 1999). Sin embargo, al no haber referencia a los proyectos socioculturales de los pueblos originarios, tampoco pueden surgir propuestas de ámbitos curriculares que orienten la formación de formadores.

Más allá de la organización de los programas de formación de formadores, se requiere una toma de conciencia profunda de las prácticas pedagógicas en el marco de la historia del impacto de los procesos formativos, por cuanto ellos instalan en los sujetos sistemas de disposiciones o habitus (Bourdieu, 2007), los que una vez instalados tienen el poder de controlar la acción pedagógica.

#### **2.4.5.7 Orientaciones metodológicas de la formación de formadores**

La metodología de formación de formadores se encuentra también a nivel de debates recientes y/o algunas descripciones desde experiencias de programas implementados para la formación de formadores de profesores.

En el caso de la maestría en EIB implementada en la década del noventa en Bolivia, López (1999, p. 158) señala tres enfoques metodológicos con que se aborda la formación: Construcción de conocimiento, en cuanto actividades y principios vitales que orientan la formación de los profesiones; el procesamiento generativo de la experiencia cultural y lingüística del aprendiz y del aprendizaje activo y, por último, el enfoque de la negociación social de significados.

Vargas (1999, p. 178), por su parte, señala para el caso colombiano, que los formadores de maestros, sustentan sus prácticas de enseñanza en “los modelos transmisionistas y aplicacionistas y alejados de la realidad” y que los profesores en formación y/o egresados de las instituciones, replican en las escuelas.

Andrade y Escobar (1999), en sus estudios han encontrado que las metodologías de enseñanza del formador de formadores enfatizan la repetición, con prácticas de lectura, de investigación, con metodologías que limitan un compromiso más activo de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos.

A nivel más global, Roeders (1999) describe también algunos aspectos del enfoque del aprendizaje activo, enfatizando el cambio de roles en las interacciones sociales en el aula. Los alumnos como actores de sus aprendizajes y, en tanto, el profesor como mediador reflexivo que “diagnostica” permanentemente el desarrollo de los estudiantes. Este enfoque, no se visualiza en las propuestas metodológicas de la formación y/o capacitación docente para la educación intercultural bilingüe; probablemente queda subsumido en el concepto de metodología (López, 1999; OEI, 1997).

El problema metodológico de formación, en efecto, es una cuestión no resuelta, sino más bien un problema abierto en la formación de docente y formador de formadores, particularmente, si la formación de formadores, es parte del debate que

se inicia hacia fines de la década de los noventa, tanto a nivel global como en lo particular: el de la Educación Intercultural Bilingüe.

**CAPITULO III**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION**

### **3.1 Paradigma de investigación: Perspectiva crítica-reflexiva en educación**

El paradigma de base en esta investigación es el socio-crítico (Guba & Lincoln, 2002; Freire, 2007; McLaren, 1995). En este paradigma se asume una realidad dinámica, condicionada por factores políticos, culturales, sociales, étnicos, económicos, de género, que conforman estructura sociales (Ruiz e Ispizúa, 1989). Este paradigma reconoce la inter-influencia sujeto-objeto, que se traduce en una relación mediatizada por los valores del investigador en el proceso de investigación.

En el paradigma socio-crítico, la metodología se funda en el componente dialógico y dialéctico, cuyo objetivo es develar las visiones naturalizadas de la realidad por medio de prácticas investigativas transformadoras que permiten a los actores sociales reflexionar respecto de su mundo de vida (Habermas, 1999; Rodríguez, 1997).

El paradigma de la investigación se vincula con una dimensión cualitativa, concebida desde un enfoque dialéctico-reflexivo, o diálogo entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido. Tal diálogo recoge las voces de múltiples interlocutores, razón por cual la objetividad y la verdad se develan del consenso que emana de los interlocutores social, cultural e históricamente situados (Martínez, 2004). En esta misma corriente metodológica, Canales (2006b) sitúa el enfoque dialéctico en el plano reflexivo, en cuanto propuesta situada entre el enfoque cualitativo y el cuantitativo.

El enfoque dialéctico, según Canales (2006b: 25) tiene sus antecedentes en la propuesta de educación popular planteada por Paulo Freire. En este marco, “el enfoque dialéctico es esencialmente conocimiento social, pero de un carácter epistemológicamente diverso al del conocimiento clásico, así cuantitativo o cualitativo” (Canales, 2006b, p. 25). Así entonces, el enfoque dialéctico o reflexivo “apunta a la modalidad compleja de lo social, entendido no como la mediación por el intérprete ‘intersubjetivo’ –y sus discursos-, sino por el intérprete ‘actor’- y sus intereses y programas de actuación-.” (Canales, 2006b, p. 26). En otras palabras, se nos muestra una distancia epistemológica participativa entre el “opinar” y el “decidir”; entre las representaciones del mundo imaginario y la “acción que discierne”. En este enfoque, en efecto, la investigación es parte del proceso de acción

del investigador, como un momento de “reflexión” y aprendizaje de nuevas posibilidades de acción.

En dicho enfoque, el concepto de objetividad pura es remplazado por el de intersubjetividad, por lo cual se comprende que la ciencia puede modificar sus postulados y sus presupuestos en la medida en que los hechos contradigan las consecuencias sociales y culturales derivados de ellos (Martínez, 2004; Fourez, 2008). Ejemplo de ello, son las categorías nominales contemporáneas de formal y la posnormal (Funtowicz y Revetz, 2000).

Lo expuesto por Martínez (2004), permiten advertir, desde la denominada geopolítica del conocimiento, que la ciencia y la producción del conocimiento agrega en la última década otra complejidad: la valoración de los distintos modos de conocer, que desde los procesos coloniales del conocimiento, han y/o habían permanecidos subalterizados, por aquella visión que se proyectó desde la universidad renacentista o más tarde por la universidad kantiana-humboldtina (Mignolo, citado por Walsh, 2002, pp. 18-19; Fourez, 2008).

En este marco de la geopolítica del conocimiento, la interculturalidad, indica Mignolo (2002, pp. 27-28, citado por Walsh), “es una muestra del potencial epistémico de la epistemología fronteriza. Una epistemología que trabaja en el límite de los conocimientos indígenas subordinados por la colonialidad del poder”, expresado, por ejemplo, en el descuido que la escuela moderna tiene del alma del mundo en que viven los niños/as, y/o cuando no facilita la comunicación intercultural (Fourez, 2000; Touraine, 2006).

El proceso colonial que instaló el modelo civilizatorio moderno en América no sólo fundó un modelo de organización colonial en el mundo, sino a que a la vez instituyó un modo de colonización de los saberes, de las lenguas, la memoria histórica y el imaginario de los pueblos originarios (Lander, citado en Jiménez, 2009).

En efecto, el pensamiento crítico, dice Mignolo (citado por Walsh 2002, p. 40) “no sólo tiene como fin el conocimiento y comprensión del objeto de estudio, sino que éstos son los peldaños necesarios”, para responder a los necesidades de la sociedad, e

incluso a la descolonización de las mismas ciencias sociales (Mignolo, citado por Walsh, 2002; Smith, 2011).

En el enfoque intersubjetivo desde la perspectiva de la comunicación, los intercambios van más allá de la información, en cuanto que la comunicación involucra “procesos de codificación y decodificación, que incluyen gestos, miradas, posturas, silencios, vestuario, uso del espacio, etc.” (Rizo, 2009, p. 46).

La situación de interacción de los sujetos no se da en sí misma, sino que además, es necesario considerar la co-presencia en el espacio y el tiempo en cuanto dos componentes de escenarios socio-culturales en el cual fluyen tipos de códigos, tono de la voz, gestos; roles de los actores, así como las características culturales de los sujetos en interacción (Rizo, 2009). En otras palabras, el enfoque intersubjetivo contribuye a una lectura reflexiva de la comunicación intercultural situando a los sujetos en sus respectivos mundo de vida, generando una comunicación inter-intercultural y/o intercultural (Mazorco, 2006; Rizo, 2009).

La investigación orientada por el paradigma socio-crítico ofrece espacios de diálogo epistémico entre formas de conocer, particularmente, en el desarrollo de la investigación intercultural, en miras a superar la visión monocultural y universalista de los modos de construir el conocimiento (Walsh, 2002; Freire, 2007). En este mismo sentido, señalan Dietz (2003) y Jiménez Y. (2005), que la etnografía reflexiva, particularmente aplicada al campo educacional, se constituye en propuesta metodológica que considera la complejidad social en la *construcción del objeto*, reconociendo la interacción entre actores y estructuras y entre el observador u observadora y el resto de los participantes en el proceso de investigación. Al mismo tiempo, su contribución permite distinguir entre lo cultural y lo étnico, la praxis y el discurso; a la vez que incide en el carácter dialógico y reflexivo entre todos los actores que participan en el proceso de investigación, posibilitando no sólo datos descriptivos, sino a la vez teórico (De Tezanos, 1992).

Para esta investigación, la opción paradigmática adoptada nos permite generar comprensión/reflexión acerca de la formación y desempeño del profesorado de EIB en contexto intercultural e interétnico en el centro sur de Chile, el cual permite abordar el problema de investigación desde diversas dimensiones:



- a. El ámbito institucional: el currículum y su implementación pedagógica, como por ejemplo, averiguar cuántas metodologías de enseñanza están influyendo sobre el desarrollo del currículum de formación docente en EIB.
- b. El ejercicio docente de los egresados, haciendo uso de la etnografía de la docencia –enseñanza y de los aprendizajes-.
- c. Los efectos del desempeño docente: escuela y comunidad local. A través de técnicas cualitativas tales como entrevistas en profundidad y grupos focales, considerando el marco de la etnografía educativa (Martínez, 2004; Woods y Hammersley, 1995).

### **3.1.1 Diseño de la investigación**

El desarrollo de este estudio contempla una serie de dimensiones y procedimientos que a continuación se detallan:

#### **3.1.1.1 Tipo de estudio**

El estudio es de tipo descriptivo sustentado en el paradigma socio-crítico interpretativo (Ruiz, 1999), por cuanto abre posibilidades para aproximarse a los significados, símbolos y creencias de los sujetos (Blumer, 1982) en el marco de las relaciones intersubjetivas (Schutz, 2003) presentes en la vida cotidiana de los actores.

Es de carácter transversal, en tanto estudia el desempeño y significados de las prácticas pedagógicas en una temporalidad específica y no tiene por propósito realizar un seguimiento longitudinal de un grupo determinado. Para ello, se utiliza el enfoque etnográfico que permite el registro de “detalles y, sobre todo, de intenciones significativas implicadas en la conducta observada y que ponen en evidencia las reglas del juego en las culturas” (Geertz, 1973, citado por Velasco y Díaz; 1999, p. 43). La información significativa es aportada por aquella *descripción densa* que trasciende los datos en brutos, para focalizar no sólo en las conductas de los protagonistas, sino que, además, cómo éstas (las conductas) se relacionan con las intenciones sociales significativas implicadas en la acción observada en los actores sociales (Velasco y Díaz, 1999).

En el marco de la investigación intercultural, Cajide (1994), plantea que al valorar los significados que los sujetos culturales otorgan a las cosas o a las interacciones, la significatividad se constituye en un principio metodológico de los estudios etnográficos (Hammersley y Atkinson, 2004).

Al respecto Cajide (1994) señala:

...los sujetos culturales interactúan con las cosas o entre ellos, en base al significado que las cosas o las interacciones tiene para nosotros. Así, el interaccionismo, focaliza perspectivas mediante las cuales las personas dan sentido al mundo y las estrategias que utilizan para desarrollar sus fines, los diferentes contextos y situaciones en las que definen sus metas y los grupos y culturas en que interactúan (p. 82).

La etnografía aplicada a problemas específicos del campo educacional, implica el proceso investigativo en todas sus fases: “identificación de un problema, observación descriptiva del mismo, elaboración de hipótesis y observación realizada bajo criterios de validez y fiabilidad” (Cajide, 1994, p. 81). Sin embargo, se ha de tener presente que en ciencias sociales hay coexistencias de paradigmas y cada uno de ellos tienen “diversos presupuestos ontológicos (...) y proponen diferentes métodos para conocer y disímiles criterios de validez para evaluar la calidad de la investigación” (Vasilachis, 2006, p. 47).

El enfoque etnográfico, posibilita la observación de aula en a lo menos cuatro niveles: a). “interétnica”, sea con predominio o no de niños mapunche, frente a una mayoría o minoría numérica de niños de ascendencia chilena; b). Presencia cultural mapunche, en las aulas escolares mediante medios simbólicos, expresados en la “sala letrada”; la interacción comunicativa verbal del docente EIB con los alumnos mapunche y no mapunche y, c). El contenido cultural que transmite el docente en el aula, sea éste el emanado del currículo oficial nacional, o construido desde el patrimonio cultural mapunche o de ambos marcos culturales, considerando su respectiva “carga cuantitativa” en el aula (Descombe, Szulc, Patrick y Wood, 1995); especialmente la particularidad etnográfica, denominada “*etnografía constitutiva*” (Coulon, 1995, p. 118).

En relación a lo expuesto, la investigación adquiere un carácter inductivo y, en general, se establece una relación analítica entre postulados teóricos y la data etnográfica; proceso que señala la orientación direccional de la investigación, que puede tener matices entre lo lineal y lo no lineal. Como indica Jiménez (2005), el carácter inductivo no excluye la posibilidad de procesos deductivos.

También se trabaja con la modalidad de Estudio de Casos Intrínseco e instrumental (Stake, 1998). Es intrínseco ya que tiene como foco de atención el desempeño pedagógico intercultural en profesores egresados de EIB, de una Universidad en el centro Sur de Chile. Entonces, el estudio de casos intrínseco se caracteriza por la presencia inherente de un conocimiento, experiencia, que lo hace particular de aprehender (Stake, 1998). En este estudio, lo intrínseco está representado por la formación docente intercultural de la cual egresaron los profesores de educación primaria que participan de esta investigación.

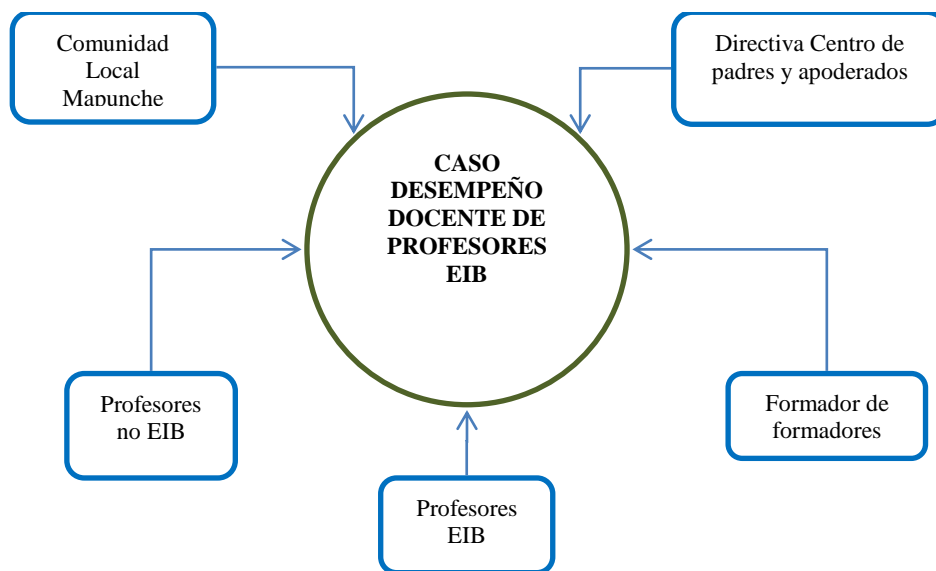
El estudio de caso intrínseco se complementa con el Estudio de Caso Instrumental, por medio de la incorporación de distintos actores sociales como: profesores No EIB, apoderados, miembros de la comunidad tradicional, y observaciones de prácticas docentes. En este sentido, cada una de estas instancias representa casos instrumentales que contribuyen a la comprensión del desempeño pedagógico intercultural. El caso instrumental se entiende como un caso complementario que tienen una vinculación con el objeto de estudio, y que permite una comprensión global del caso intrínseco (Stake, 1998).

El caso comporta la profesionalización específica, a partir de la cual se expresa una subjetividad como resultado de un acervo de conocimiento, modos de actuar, y conceptualizaciones específicas desde y en torno al caso. Esto, en el marco de un contexto de actividades interactivas, resultado de proyectos de acción que involucran a los miembros de la comunidad (Flick, 2004).

Los casos seleccionados no deben ser considerados como una muestra estadística representativa de una población, por el contrario, cada caso es estudiado y comprendido en su especificidad para luego proceder a la comparación entre ellos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

La ilustración 2 grafica la presencia de los casos instrumentales, con el objetivo de otorgar mayor comprensión del caso intrínseco, que corresponde al desempeño docente del profesor de EIB.

**Ilustración 2. Perspectivas complementarias desde casos instrumentales**



### 3.1.2 Contexto de la investigación

Esta investigación se sitúa en el contexto cultural y geográfico en el centro sur de Chile, escenario marcado por relaciones interétnicas e interculturales entre la sociedad mapunche y la sociedad chilena, y en el cual la escuela misional y pública ha tenido un papel central en la definición de las relaciones interculturales.

La sociedad mapunche habita en la actualidad en áreas geográficas tradicionales y, en centros urbanos.

#### 3.1.2.1 Coexistencia de formas de organización en la comunidad

La situación organizativa contemporánea de la sociedad mapunche, transcurre hoy en base a la coexistencia de dos formas de regulación de la vida sociocultural: la comunidad ancestral tradicional y la comunidad jurídica definida desde el estado chileno.

La figura organizativa ancestral se caracteriza por un asentamiento disperso rural, en la cual se distingue una continuidad de dos momentos. Una, de tipo prehispánica y, en efecto, pre-existente al Estado nacional Chileno, conocida como **lof che**, comunidad parental consanguínea y/o **kiñelmapu** (comunidad sociopolítica integrada por dos o más **lof che**) que, en la actualidad expresa diversos matices de mantención cultural. Esta, en algunos casos, también deriva del asentamiento forzado que impuso el Estado Nacional, mediante el proceso reduccional 1881-1927 (Jara, 1956), en el marco del proceso denominado Pacificación de la Araucanía (Bengoa, 1987). En esta organización endógena es reconocida la autoridad del **logko** o jefe tradicional.

La otra, la comunidad indígena o comunidad jurídica, es aquella definida institucionalmente desde el estado chileno, según modelo de la legislación indigenista (ley 19.253) de carácter funcional-estatal, cuyo propósito es otorgar legitimidad a las comunidades “ancestrales” o a una porción de ellas para acceder a los beneficios que las políticas de desarrollo promovidas para los pueblos originarios. En esta forma organizativa se reconoce el liderazgo de los dirigentes funcionales, que no necesariamente se corresponden con los de las comunidades ancestrales.

La relación entre ambas formas organizativas coexistentes en las comunidades mapunche contemporánea, no siempre es armónica, presentando diversos matices de conflictos y percepciones diferentes en su relación con el Estado.

### **3.1.2.2 Situación de la lengua mapunche**

La investigación acerca del estado de las lenguas indígenas y en específico del mapunzugun muestra el retroceso y desplazamiento de esta lengua, que ha transitado desde un reconocimiento como lengua general, en los siglos coloniales (Catriquir, 2007a), a una situación dramática de pérdida de ella durante la segunda mitad del siglo XX (Catrileo, 2007; Gundermann, Canihuan, Clavería y Faúndez, 2009).

Es así como, las generaciones jóvenes mapunche de las comunidades en que se insertan las escuelas en que se realiza la investigación, muestran un dominio monolingüe del castellano y excepcionalmente se encuentran niños bilingües que hablan mapunzugun-castellano, en tanto en la generación adulta-joven hay matices de bilingüismo con presencia mayoritaria de monolingües de castellano. Es la generación adulta-mayor e intermedia la que todavía mantiene un dominio de la

práctica de la lengua originaria (CONADI, 2008). Es este grupo étnico el que mantiene la identidad étnica y cultural mapunche y, por lo mismo demanda la revitalización de la lengua y su enseñanza, sea a nivel escolar como fuera de ella (Comunicación personal de L. Lincocheo, 15 de noviembre, 2014).

En la última década las demandas de los pueblos originarios, acerca de su situación lingüística actual, han llevado a la implementación de políticas revitalizadoras de la lengua, promovidas principalmente a través de dos instituciones estatales: MINEDUC y CONADI.

En cuanto a estos diversos matices de presencia del mapunzugun en las escuelas, permite corroborar que las comunidades mapunche actual son más bien heterogéneas desde el punto de vista lingüístico.

La heterogeneidad étnica y cultural se advierte también en los docentes egresados de EIB, aun cuando podrían ser caracterizados como un grupo parcialmente homogéneo en cuanto al proceso de formación inicial vivida. Sin embargo, étnica y culturalmente son grupos con diversos grados de heterogeneidad. Desde el punto de vista sociolingüístico y/o de dominio del mapunzugun de parte de los egresados, se aprecian diversos tipos de vinculación y/o lealtad lingüística en su fase de estudiantes. Por ejemplo, hay egresados que perteneciendo al pueblo mapunche, son bilingüe mapunzugun-castellano, otros, en cambio, son monolingües de castellano; el grupo de ascendencia no mapunche, siendo monolingüe de castellano, lograron un nivel de bilingüe pasivo; otros en cambio, lograron algún vocabulario básico.

### **3.1.2.3 Niveles escolares en que se desempeña el profesorado de EIB**

Las escuelas consideradas en esta investigación en las que se desempeñan profesores de EIB son rurales incompletas (con niveles de primero a sexto año de primaria), según el número de docentes son uni y bi-docentes; otras son completas (primero a octavo año de primaria). En general, los niveles en las escuelas rurales uni y bidocentes, corresponde a cursos combinados. Las escuelas urbanas, por su parte son completas, con niveles que se inscriben la categorías de cursos simples y, en efecto son asistidos por un profesor.

En el campo de las políticas de focalización de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, algunas de las escuelas participantes en esta investigación corresponden, a lo menos tres de las 162 *escuelas focalizadas* por el Programa de EIB del MINEDUC, mediante el proyecto Orígenes. De estas escuelas, dos se ubican en la Región de la Araucanía y una en la Región de Los Ríos.

En relación a la perspectiva intercultural, las comunidades mapunche tienen diversos niveles de acercamiento a la educación intercultural, sea porque la escuela se inscriba en las propuestas de EIB impulsadas por MINEDUC o por la participación de los dirigentes. Asimismo, las comunidades mapunche, tradicional o la jurídica, expresan diferentes grados de adhesión a la Educación Intercultural, según si su posicionamiento se oriente por mantención cultural o por la lógica del desarrollo económico-cultural propuesto por las instituciones externas. En este sentido, hay miembros de las comunidades mapunche que rechazan la EIB, concibiéndolas como un regreso al pasado, otros en cambio, la perciben como un espacio para la mantención cultural, para superar problemas de relaciones históricas o generar una intercomunicación entre la sociedad mapunche y la chilena (Catriquir, 2004).

En otras palabras, una población que vive contextos interétnicos e interculturales se caracteriza, en la actualidad, por la heterogeneidad de percepciones que los actores sociales tienen de las relaciones en tales contextos, sea estos intrasociales mapunche, intersociales chilenos o la bidireccionalidad de sus percepciones de los “unos” respecto de los “otros” y, en consecuencia, la investigación contemporánea no debe soslayar esta realidad (Jiménez, Y. 2005; Smith, 2011).

Para el ingreso al campo de investigación se utilizaron tres vías de acceso. La primera, refiere a la comunicación cara a cara y/o telefónica con el egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, la segunda, es a través de los sostenedores de la Institución escolar, en que se desempeña el profesor de EIB y, la tercera, el director del establecimiento escolar, mediante el cual se establece el contacto con los miembros de la comunidad mapunche local, así como también con el Centro de Padres y Apoderados.

En relación al contacto con los profesores de EIB, se destaca la familiaridad que existe entre el investigador y los profesores de EIB en cuanto hay un vínculo

derivado del proceso de formación docente. La comunicación entre el investigador y el profesor EIB se procuró, en proceso, explicitar el propósito doble de la investigación, por un lado, de ser una investigación conducente a finalizar estudios de postgrado y, por otro lado, contribuir a los ajustes al plan de formación de profesores de EIB.

Para acceder a los lugares de cada entrevista se concordó con el profesor EIB una fecha, generándose en ellas una disposición positiva pues, todos quienes participaron, lo hicieron voluntariamente.

Con relación a la institución administradora del establecimiento educacional (Departamento de Educación Municipal; Fundación educacional y/o sostenedor privado), se solicitó autorización escrita, en la cual se expone los propósitos tanto personales como sociales de la investigación. Contando con la anuencia de la institución se hizo ingreso al campo de estudio, es decir, a las escuelas primarias en que se desempeñan los profesores de EIB.

En el caso de los municipios, luego de obtener la autorización del jefe del Departamento, se tomó contacto con los profesores (escuelas multigrados), estableciéndose un calendario para la realización del grupo focal. Calendario que no siempre se pudo llevar a cabo según lo programado por circunstancias propias de la administración del establecimiento educacional.

Por medio del profesor EIB, se pidió la participación de los miembros de la comunidad local mapunche. A la dirección de los establecimientos educacionales, se solicitó la participación de los profesores No EIB y la de la directiva del Centro de Padres y Apoderados de la escuela en que se desempeña en profesor EIB (ver anexo 4).

En cada una de las instancias, ya indicadas, se comunicó, sea por escrito (ver anexos 1,2, 3) o en forma verbal, esto último, en el caso de los miembros de la comunidad local y del centro de padres y apoderados, quienes fueron invitados por el profesor y/o director del establecimiento, a participar de la investigación.



En el primer encuentro entre el investigador, y miembros de la comunidad local y/o el centro de padres y apoderados, se informaron los propósitos de la investigación, y se acordó la participación de los actores señalados.

**Tabla 3. Ubicación socio-geográfica de escuelas en contextos interétnicos**

<b>Región</b>	<b>Comuna</b>	<b>Escuela/ Tipo</b>	<b>Cantidad</b>
<b>De Los Ríos</b>	Lago Ranco	Rural / Comunidad mapunche	1
	Panguipulli	Rural / Comunidad mapunche	2
<b>La Araucanía</b>	Curarrehue	Rural / Comunidad mapunche	1
		Urbana / Presencia población mapunche	1
	Freire	Rural / Comunidad mapunche	1
	Loncoche	Urbana / Presencia población mapunche	1
	Puerto Saavedra	Rural / Comunidad mapunche	1
		Urbana / Presencia población mapunche	1
<b>Total</b>			<b>09</b>

### **3.1.2.4 Percepción socio-histórica de la escuela por parte de la comunidad mapunche**

El contexto histórico cultural de la educación escolar y de la visión que la comunidad mapunche tiene de la escuela está marcado por relaciones interculturales e interétnicas, sean estas escuelas rurales insertas en comunidades tradicionales y/o escuelas urbanas, en la cual concurren niños mapunche y no mapunche, en las que se desempeña el profesorado de EIB egresado de la institución formadora Universidad Católica de Temuco.

Respecto del contexto de esta investigación fueron, principalmente, las escuelas básicas situadas en contextos interétnicos mapunche –no mapunche, en las que el Profesor de EIB desempeña el papel docente. En estas escuelas ocurren interacciones sociales directas entre miembros de la comunidad local y, en particular, el desempeño docente del profesor EIB, en la que las percepciones socioculturales de los actores no están ausentes.

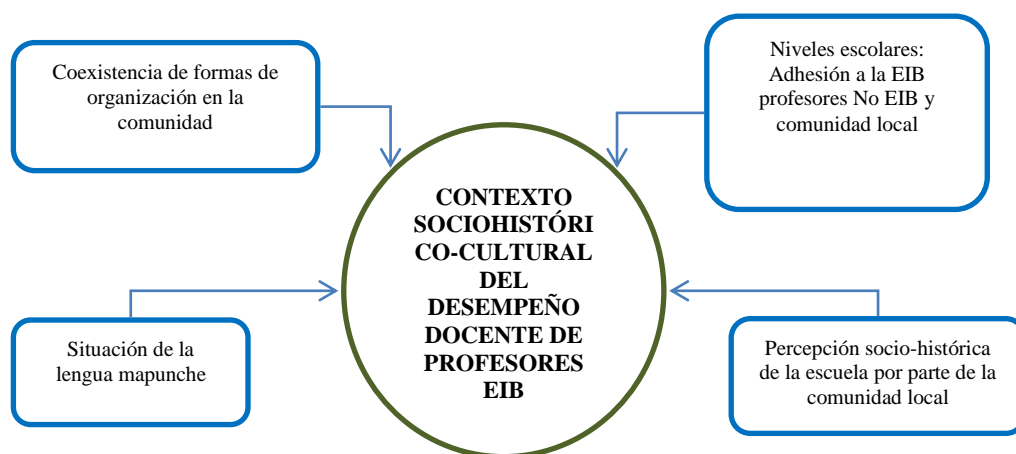
Entendemos aquí, el contexto como el escenario en el cual los actores sociales interactúan directa o indirectamente, en el cual se ponen en juego prácticas, visiones de “uno” respecto del “otro”, mediados por la educación escolar y el conocimiento

que los actores sociales tienen de ella. Es decir, el contexto es un escenario de relaciones complejas (Oliva, 1996), más aún, si a ello se releva el carácter de las relaciones interétnicas vividas y percibidas; expresada u ocultadas en las escuelas (Wright, 1995).

En estos contextos de relaciones interétnicas la comunidad mapunche expresa tres tendencias frente al papel de la escuela, respecto de la incorporación de la dimensión intercultural en el ámbito educacional. Por un lado, el sector que ha optado por la corriente desarrollista, plantea sus dudas respecto de que si la escuela en el pasado le quitó a los mapunche su propia lengua cómo es que hoy día pretende enseñarla; el sector mapunche que representa la corriente cultural endógena, concibe como positiva que la escuela hoy pueda insertar la enseñanza de la lengua y los conocimientos mapunche en educación escolar; por último, el sector que adhiere al credo evangélico que se resiste a que la escuela imparta contenidos culturales mapunche (Catriquir, 2004; MINEDUC, 2005b).

Una síntesis de los componentes de contexto que están presentes en la investigación se presentan en la siguiente ilustración:

**Ilustración 3. Componentes del contexto socio-cultural de la investigación**



### **3.1.3 Dimensión ética de la investigación**

La dimensión ética de la investigación consideró cuatro aspectos del código ético definido por académicos y profesionales (Flick, 2004; Christians, 2011); códigos no exentos de debates desde la investigación de orientación crítica (Smith, 2011).

El cuestionamientos a esta dimensiones desde la perspectiva de la investigación en contextos interculturales se refiere al valor que se otorga a la orientación de principios y conductas individuales de los participantes, por sobre el comportamiento colectivo y relacional que adquiere el comportamiento ético en comunidades culturales, como las indígenas (Smith, 2011), aspecto que adquiere especial consideración en este estudio.

Los aspectos considerados en la dimensión ética son: consentimiento informado, el engaño, privacidad y confidencialidad de la información y, fidelidad de la información.

### **3.1.4 Consentimiento Informado**

En este sentido, el ingreso al campo contó con el consentimiento informado (Flick, 2004) de todos los actores sociales que participación en esta investigación. A ellos se comunicó el propósito de la investigación; el de realizar un estudio del desempeño docente del profesor de EIB, en el marco de estudios de postgrado.

A los miembros de la comunidad local mapunche se les informó verbalmente en lengua mapunche, con el propósito de generar la comunicación intercultural, facilitando el diálogo endógeno y exógeno al momento de evaluar el desempeño docente del profesor de EIB.

A las instituciones sostenedoras de los establecimientos educacionales se les solicitó autorización para el ingreso al campo mediante una comunicación escrita en lengua castellana (ver anexo 2) (Smith, 2011).

En lo operacional a los profesores de EIB, se contó con el permiso para realizar las observaciones de aula; llevar a cabo la entrevista en su lugar de trabajo y para grabar la conversación a fin de mantener la fidelidad de la información (Flick, 2004). En este sentido, es el mismo profesor EIB que informa a los niños acerca de la presencia del investigador en el aula. Un testimonio de un profesor es el siguiente:

“...Hoy tenemos visita, quieren saber cómo realizo mi trabajo en la escuela. Nosotros tenemos que seguir haciendo nuestra actividad como todos los días”.

En el caso de los focos grupales con miembros de la comunidad mapunche local, el centro de Padres y Apoderados y, los Profesores no EIB, se obtuvo también la aprobación de ellos para los momentos de entrevista, así como para realizar las grabaciones (Flick, 2004).

El principio metodológico de una comunicación directa y sincera con los profesores EIB posibilitó al investigador: a). La apertura para obtener el consentimiento informado de parte del profesor y, b). El sentido de libertad personal que el investigador logró con ésta, c) ambos aspectos, favorecieron una comunicación directa y, además, superar incertidumbres por parte del investigador y, se supone para los participantes.

En síntesis, la comunicación sincera con el profesor de EIB, fue un quiebre significativo en la experiencia investigativa del investigador, en primer lugar, para lograr la confianza personal con los actores sociales y, en segundo lugar, incidir en el “yo metodológico” (Jiménez, Y. 2005, p.113).

#### **3.1.4.1 El engaño**

Este aspecto es particularmente importante en situaciones de relaciones interétnicas, por la visión que las comunidades mapunche de la investigación, que muchas veces son percibidas como robo de información. Esta percepción ha sido documentada también por Smith (2011, p. 193), en el sentido de que los grupos indígenas se perciben como “los más investigados del mundo”, desconfiando de los resultados y usos de las investigaciones de tipo occidental.

En este sentido, a los grupos participantes de esta investigación se les informó acerca de los de los propósitos sociales, académicos y prácticos de la investigación. Asimismo, se negoció también la devolución de la información a la comunidad educativa, una vez concluido el estudio (Christians, 2011).

Los aprendizajes obtenidos en el campo de la actuación ética del investigador es que al momento de ingresar al campo, se debe plantear con sinceridad los

propósitos de la investigación. Ello otorga valor de *libertad* tanto al investigador como a los participantes para establecer la interacción y facilitar la comunicación.

#### **3.1.4.2 Privacidad y confidencialidad**

La privacidad y confidencialidad de la información, fue otro aspecto, comunicado a los participantes de la investigación. En tal sentido, se buscó proteger la identidad de cada persona y/o del colectivo, mediante la *denominación codificada* alfanumérica junto al testimonio que se registra en el informe de investigación.

La protección de la identidad de los participantes, no sólo tiene como propósito resguardar acerca de posibles “daños” físico o moral de los participantes, sino también, procurando no generar conflictos intracomunitario (Flick, 2007; Smith, 2011; Christians, 2011).

#### **3.1.4.3 Fidelidad**

El principio de fidelidad de la información así como la confidencialidad, refieren al tratamiento analítico de los datos. Para ello, se contó con grabación de la información y luego el proceso de transliteración.

En el proceso de descripción de los datos se registran los testimonios de los participantes a fin de evitar distorsiones de la información. La discusión de los resultados se realiza en relación a los resultados de la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002).

#### **3.1.5 Universo teórico y participante de la investigación**

Para esta investigación se ha optado por el concepto de participantes, en cuanto que considera cuotas flexibles de actores socioeducacionales, en particular los grupos de la comunidad mapunche local; también esta participación es intencional y voluntaria (Sabariego, 2004, p.148; Canales, 2006b, p. 145), pues se busca aportes de información desde sus posicionamientos y libremente expuestos.

##### **3.1.5.1 Universo Teórico**

Comprende diversos grupos de actores sociales localizados y/o que se desempeñan profesionalmente en el campo educativo en el centro sur de Chile, a saber:

- Profesores de Educación Intercultural Bilingüe
- Profesores sin formación en Educación Intercultural Bilingüe
- Miembros de la comunidad mapunche tradicional
- Miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados
- Formadores de profesores en EIB Universidad Católica de Temuco

### **3.1.5.2 Procedimientos de selección de los participantes**

Considerando la dimensión cualitativa del estudio, la selección de participantes corresponde a “...grupos sociales definidos de antemano” (Flick, 2004, p. 76), en la cual se tuvo precaución de incorporar a participantes adicionales, en la eventualidad de que algunos de los participantes considerados no pudiera desistir. En efecto, dos profesores de EIB, por razones institucionales, no participaron del grupo de investigación.

La selección de los participantes tuvo carácter *intencional*, en su modalidad de muestreo *opinático* o por *conveniencia* (Ruiz, 1999; Flick, 2004). Este tipo de muestreo no recurre a las leyes del azar para la selección de los participantes, sino que la inclusión se realiza considerando la disponibilidad de tiempo, el conocimiento y la experiencia que el sujeto haya adquirido en torno al tema de investigación y su voluntad de participar (Ruiz, 1999). En este estudio se consideró la participación voluntaria de los profesores EIB y No EIB, así como también los miembros del Centro de Padres y Apoderados, y los miembros de la comunidad local-tradicional mapunche. Para ello también, se tomó en cuenta los contextos socio-geográfico de desempeño docente, según regiones: La Araucanía y Los Ríos; así como las áreas identitarias: costera, centro o valle y pre-cordillera andina. También se distinguió entre escuelas urbanas y rurales situadas en contextos interétnicos e interculturales.

Respecto de los docentes EIB, el proceso de selección intencionado se realizó mediante estrategia de acercamiento con algunos profesores egresados de EIB, en situaciones de interacción en cursos de postgrado que algunos realizan, paralelo a su desempeño laboral, con otros se tuvo una visita protocolar concertada primero telefónicamente y luego se concurrió a su lugar de trabajo. Entre los criterios

principales de interés se distinguió aquello en el que todos estuvieran desempeñando la labor docente en escuelas urbanas y rurales, situadas en contextos interétnicos e interculturales; es decir, operativamente, con presencia de niños/as mapunche y no mapunche, en distinta composición numérica, e incluso sólo presencia de niños/as mapunche que se forman en un currículo nacional.

En lo operacional, los participantes se incluyen cuatro grupos sociales a saber:

Una selección intencionada de profesores de EIB integrada por egresados de las cohortes 1994 a 2003, considerando los siguientes criterios:

- a. Que se desempeñen en escuelas situadas en contexto interétnico e intercultural en las regiones de estudio;
- b. Que demuestren interés y voluntad por participar en el estudio.

Los participantes de Profesores No EIB se definió entre unidocente o pluridocente según el tipo de escuela: completa o incompleta. Es en el segundo tipo de escuela, donde se sitúa el cuerpo docente No EIB. Con ellos se realizó un grupo focal en la misma escuela donde desempeñan la labor docente. El único criterio que se consideró en su participación fue la voluntariedad de participar en ella.

La elección de miembros de la Comunidad tradicional mapunche consideró los siguientes criterios:

- a. Que sean hablantes del mapunzugun.
- b. Que tenga un identificación territorial y cultural con el espacio en que se inserta la escuela.
- c. Que representen al género masculino y femenino.
- d. Que demuestren interés y voluntad por participar en el estudio.

El vínculo con este grupo social, se hizo por medio de la participación del profesor EIB, quien, por la cercanía y/o relación que establece con los miembros de la comunidad, invitó a éstos, según los criterios indicados, a una conversación con el investigador en la escuela.

La elección de los miembros del centro de Padres y Apoderados consideró los siguientes criterios:

- a. Que sean miembros activos de la directiva del Centro de Padres y Apoderados.
- b. Que demuestren interés y voluntad por participar en el estudio.

La invitación de los miembros del Centro de Padres y Apoderados contó con el apoyo del profesor de EIB y de algún otro profesor del establecimiento.

Respecto de los participantes, formadores de profesores en EIB Universidad Católica de Temuco, su selección consideró los siguientes criterios:

- a. Que sean docentes con jornada completa en la carrera.
- b. Que demuestren interés y voluntad por participar en el estudio.

El siguiente, es un cuadro que muestra los participantes por grupos y ascendencia étnica que efectivamente participaron en el estudio:

**Tabla 4. Participantes de la investigación**

Participante	Ascendencia étnica	Cantidad
Profesores EIB	Mapunche	8
	No mapunche	2
Profesores No EIB	Mapunche	5
	No mapunche	17
Miembros de comunidad mapunche tradicional	Mapunche	27
Miembros Directiva Centro de Padres y Apoderados	Mapunche	17
	No mapunche	8
Formador de profesores EIB	Mapunche	4
	No mapunche	3
Total participantes		91



### 3.1.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para responder a los objetivos de la investigación se recurrió a tres técnicas de registro de datos: la observación, la entrevista focalizada o semiestructurada y el grupo focal, con las que el investigador se aproxima a la realidad subjetiva e intersubjetiva (Velasco y Díaz, 1999; Martínez, 2004). Estas tres técnicas se utilizaron parcialmente integradas (Canales, 2006), pues una técnica provee de información para ser utilizada en las otras, por ejemplo, la observación de clases fue base para la entrevista focalizada.

En el proceso de investigación, las tres técnicas tuvieron un peso similar, siendo central el concepto de *extrañamiento*, en cuanto que permitió mantener la actitud de sorprenderse e interesarse en cómo los actores sociales interpretan y/o realizan su mundo sociocultural (Velasco y Díaz, 1999, p. 216).

En esta investigación se privilegia el conocimiento respecto de cómo cada representante del mundo social y cultural expresan sus visiones acerca del desempeño docente del Profesor de EIB, según el conocimiento que ellos tienen de la educación –endógena y/o la educación escolar oficial- y su contexto interétnico; el conocimiento sobre las conductas, los valores y creencias adquiridos en los respectivos marcos de referencia (Velasco y Díaz, 1999; Canales, 2006).

#### 3.1.6.1 La observación

La observación en cuanto procedimiento de recogida de datos cualitativos, es un proceso deliberado y sistemático, que se orienta por preguntas, propósitos o problema. Gráficamente, Rodríguez, Gil y García (1996) representan la observación como  $O=P +I$ , de donde:

...O es la observación, P el sistema de percepción del observador, que incluye sus metas, prejuicios, marco de referencia y aptitudes o bien la mediación de un sistema de observación (instrumentos para realizar y registrar la información)”; e I representa, la interpretación que el observador hace de lo observado” (p. 150).

Una dimensión importante a considerar es el *contexto de observación*. Se entiende por tal, al “conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se sitúa el proceso de observación” (Rodríguez et al. 1996, p. 152). El contexto incluye además dos dimensiones: un contexto local (cercano, inmediato) y otros contextos más amplios, que deber ser considerados en la descripción de los procesos observacionales.

La dimensión histórica del contexto aquí tiene relevancia, por las condiciones interétnicas en la que se ha dado el proceso de escolarización de la sociedad mapunche y, en efecto, la escuela como espacio interétnico. En este sentido, se observan conductas que pueden ser estables y representativas del acontecimiento o conductas que son representativas son sólo del momento específico (Rodríguez et al. 1996).

El proceso observacional en esta investigación se complementó con las técnicas de “observador-como-participante” y, luego, de ciertos momentos pedagógicos, se asumió el rol de “participante-como-observador”, al interior del aula (Flick, 2004). La observación se describe a través de dos procedimientos según el rol asumido por el investigador.

#### **a. Observación-como-participante.**

Este tipo de observación se utilizó en las primeras observaciones, para no distraer las actividades de los alumnos y del profesor de EIB. En este proceso se tomó registros de todas las actividades, con un protagonismo pasivo por parte del investigador (Valles, 1997; Flores, 2009), quien se ubica en la parte posterior del aula. Cuando hubo entrega de material de trabajo para los alumnos, se recurrió a tomar notas en el lugar de trabajo de los alumnos y del tipo de *instrucciones* y de *contenidos* que el profesor/a EIB, comunica sus alumnos.

El registro de la información, en el marco de la observación como participante, consideró registros escritos, así como, algunos registros fotográficos de los elementos gráficos y/o textuales que configuran el contexto del aula, especialmente en sus muros, con el propósito de registrar la presencia o ausencia del enfoque EIB en ellas. El uso de fotografías en la observación representa una tradición en los estudios sociales (Flick, 2004).

## **b. Participante-como-observador**

Esta modalidad de observación, se usó cuando los niños/as solicitaron colaboración respecto de algunas preguntas o de corroboración del desarrollo de algunas de sus actividades. En otros momentos, se contribuyó con ellos en algunos relatos, particularmente, referido al aspecto cultural mapunche, en otros para aclarar algunos conceptos, mediante alguna acción práctica (Flick, 2004; Flores, 2009).

En síntesis, en los procedimientos de observación se hace referencia a procesos intersubjetivos, en el sentido de entrar en diálogo con las observaciones del otro (las visiones que el profesor EIB tiene de su mundo). Se procura vivir los dos planos complementarios de la descripción densa: la corporificación de la cultura en los detalles de las prácticas del docente localizado, social y culturalmente en contextos de relaciones interculturales. Por otra parte, el plano del sistema de relaciones significativas entre acontecimientos e instituciones; es decir aquellas acciones que puede realizar en el marco del rol y que en el contexto cultural propio no estaría permitido (Velasco y Díaz, 1999, pp. 218-221).

Esta técnica se aplicó a los profesores EIB participantes de la investigación.

Los instrumentos para recoger datos observacionales fueron el guión de observación y el registro de observación.

El **guión de observación** de las prácticas docentes del profesor EIB en el aula se organizó en dos partes. Una referida a una hoja de documentación en el que se registró datos del profesor y del curso observado (Flick, 2004) y, una segunda parte, referida a tópicos educacionales relacionados con el propósito de visualizar la dimensión intercultural y contextual presente en el aula escolar (Rodríguez et al. (1996).

El **registro de observación**, consistió en tomar notas de los sucesos presenciados mediante la observación visual y auditiva, sin mayor interpretación por parte del investigador (Schatzman y Strauss, 1973, citado por Valles, 1997). Asimismo distinguiendo los lenguajes, de los individuos participantes de la investigación tales como expresiones, jerga institucional, del lenguaje del investigador (Spradley, 1980, citado por Valles, 1997).

El registro de observación se entiende como una tarea técnica en estrecha relación con el análisis y la redacción o síntesis final. Es decir, más allá de ser sólo ayudas de almacenamiento y recuperación organizada de una información creciente imposible de memorizar por el investigador, son "...un registro vivo basado en una concepción interactiva de las etapas de investigación" (Schatzman y Strauss, 1973, citado por Valles, 1997, p. 171). En este sentido, los registros observacionales, no sólo incluyen descripciones de los sucesos que ocurren en el escenario escolar o de aula, sino que también se registran "sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconcepciones del investigador y áreas futuras de indagación" (Taylor y Bogdan, 1997, p. 83).

En el proceso de registro de observación, también se integran los llamados *comentarios del observador*, los que tienen un carácter subjetivo y, operativamente, se distinguen de los datos descriptivos haciendo uso "de paréntesis y las iniciales "C.O." (Comentarios del observador)" (Taylor y Bogdan, 1997, p. 83). Éstos relevan, la posibilidad que tiene el observador participante de interactuar empáticamente con los actores sociales, más aún si se forma parte de una sociedad y cultura. En este sentido indica Blumer (1969, citado por Taylor y Bogdan, 1997) "Distanciarse de los sentimientos subjetivos equivale a negar a asumir el rol de la otra persona y a ver la cosas desde su punto de vista".

Para el caso de la investigación, cada momento de observación y registro tuvo una duración aproximada de 90 minutos, equivalente a un periodo de clases. El registro se complementó con grabaciones de audio, a fin de aprehender la voz del profesor y la voz de los alumnos en el proceso de comunicación didáctica y, en especial, las lenguas de enseñanza practicada en el aula.

### **3.1.6.2 La entrevista semiestructurada**

Esta técnica busca recoger información de manera focalizada, en una problemática de interés, el que se expresa en un guión de preguntas construido previamente, pero que deja espacio para proponer otras interrogantes que surjan de la conversación. Se realiza en base a una interacción cara a cara entre iguales con los participantes; aunque sin hacer un seguimiento reiterado de encuentros (Rodríguez, Gil y García, 1996; Valles, 1997).

El principio investigativo que sustenta la entrevista semiestructurada señala que el rol de investigador “implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 1994, pp. 101-139), posibilitando así su flexibilidad investigativa.

En algunos casos, el contexto intercultural de esta investigación, permitió también desarrollar una entrevista bilingüe castellano-mapunzugun, particularmente con los miembros de la comunidad mapunche tradicional.

La entrevista tuvo un papel importante al momento de captar visiones y significados que los actores sociales, participantes de la investigación, atribuyen a la EIB y al desempeño pedagógico del profesor de EIB, así como sus expectativas respecto de la contribución del docente a la formación de las nuevas generaciones en contextos interculturales.

Con la técnica de la entrevista semiestructurada se entrevistó a los profesores de EIB participantes, egresados/as de la UCT, en sus respectivos lugares de trabajo, a excepción de una profesora, con la que se conversó en la universidad formadora.

El instrumento utilizado en el proceso de entrevistas fue el **guión de entrevista**, por cuanto permite conducir la conversación a nivel general, planteado las temáticas incluidas en el guión de entrevista así como incorporar nuevas temáticas que surgen de la conversación, solicitar aclaraciones y/o profundizar aún más algunos aspectos (Flick, 2004) señalados por los participantes del estudio.

En el marco de los propósitos investigativos, el guión de entrevistas contiene los temas y subtemas que han de abarcarse, según los objetivos de la investigación (Valles, 1997). En este caso, el guión de entrevista considera seis temas, algunos de éstos consideran subtemas (ver anexo 2).

En el proceso de entrevista, se tomó registro en grabaciones de audio a fin de, por un lado, aprehender con fidelidad las interacciones verbales entre el entrevistador y el entrevistado y, por otro, liberar la vigilancia personal del entrevistado y focalizar la atención en lo que dice el entrevistado, favoreciendo la interacción entrevistador-entrevistado (Rodríguez et al. 1996).

### 3.1.6.3 El grupo focal

El grupo focal o entrevista grupal es una técnica que permite recoger información a un mayor número de participantes y tiene la particularidad de favorecer procesos intersubjetivos frente a determinadas preguntas y temáticas, y a la vez regular la subjetividad individual. En la práctica, esta técnica se realizó con diversos grupos de participantes: profesores No EIB, miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados, miembros de la comunidad tradicional mapuche, formadores de profesores en EIB de la UCT. Se organizaron grupos focales integrados en promedio por cuatro a seis personas.

A través de los grupos focales es posible *sistematizar* la información que expresa conocimientos, actitudes y prácticas sociales, que a través de otras técnicas tradicionales, no es posible sistematizar (Aignerren, 2002). En esta técnica, la directividad del diálogo fue conducida por el investigador, aun cuando en ocasiones se dio dentro del mismo grupo (Canales, 2006).

En las *escuelas unidocentes*, el grupo focal fue realizado, con los miembros de la comunidad mapunche tradicional y, miembros de la Directiva del Centro de Padres y Apoderados. En cambio, en las *escuelas rurales multigrado*, el grupo focal se aplicó a miembros de la comunidad mapunche tradicional, miembros de la directiva del Centro de padres y Apoderados y, a los profesores No EIB. En estas escuelas participaron profesores de ambos ciclos de primaria. El número de docentes No EIB, fluctúa entre cuatro y cinco docentes.

En las *escuelas urbanas multigrado*, el grupo focal estuvo constituido por miembros de la Directiva del Centro de Padres y Apoderados y, el profesor No EIB, del Primer Ciclo de Primaria, en el cual se desempeña el profesor EIB.

La participación de los miembros de la comunidad tradicional mapunche, en algunos centros escolares, especialmente en los rurales, fue masiva (10 a 12 participantes). En otros, con la ausencia de uno o dos y, un tercer caso, en unas escuelas, particularmente las rurales, hubo una suerte de auto-convocatoria intra comunidad; algo así como el modelo *bola de nieve*. Es decir, que cada miembro de la comunidad invitó a otro a participar de la “asamblea” (Valles, 1997).

Respecto de los miembros de la Directiva de Centro de Padres, en escuelas rurales, se vivió un caso similar al de la comunidad local; los participantes sobrepasaron la representatividad “institucional”, del Centro de Padres, dándose una participación de asamblea.

El instrumento utilizado para la realización del grupo focal o entrevista grupal fue el **guión de temas a tratar**, con un contenido similar al propuesto en el guión de entrevista semiestructurada, procurando mantener criterios de legibilidad y capacidad para que la información sea aprehendida e interpretada; manteniendo el anonimato de las fuentes de datos (Flick, 2004). En la realización de la entrevista grupal, el moderador y/o investigador presentó entre 5 o 6 temas relacionados al desempeño docente de los profesores de EIB en el contexto de la escuela y luego canalizó la motivación para que el grupo tome la palabra. En términos generales se sugiere que los grupos focales consideren entre 5 a 6 temáticas sobre las cuales indagar y discutir (Aigner, 2002).

Los datos fueron documentados en sistemas de registros de audio, utilizando una grabadora digital, con autorización de los participantes. Asimismo se tomó notas en registros escritos y usos de esquemas, especialmente, en las observaciones del trabajo pedagógico del aula (Rodríguez et al. 1996; Taylor y Bogdan, 1994).

La transcripción de los datos se hizo manteniendo las categorías generales de desempeño, así como manteniendo la lengua en la que se produjo la conversación en el transcurso de la entrevista.

**Tabla 5. Técnicas de recolección de datos según objetivos y participantes**

Técnicas	Objetivos de investigación	Participantes
Observaciones de aula	- Describir la práctica pedagógica que el profesorado EIB implementa en contexto escolar de relaciones interétnicas e interculturales.	Profesores EIB
Entrevista semiestructurada	- Indagar en la autopercepción que el profesorado EIB posee respecto de su desempeño profesional.	
Grupo focal	- Indagar en la percepción que el profesorado No EIB posee respecto del desempeño docente del profesorado EIB.	Profesores No EIB
Grupo focal	- Indagar en la percepción que los miembros de la comunidad mapunche tradicional poseen del	Miembros de la

	desempeño docente del profesorado EIB.	comunidad mapunche tradicional
Grupo focal	- Indagar en la percepción que los miembros de la directiva del centro de padres y apoderados poseen del desempeño docente del profesorado EIB.	Miembros de la Directiva del Centro de Padres y Apoderados
Grupo focal	- Reconocer dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB-UCT.	Formador/a de formadores en EIB-UCT.

**Tabla 6. Número de aplicaciones de técnicas e instrumentos**

Participantes	Técnicas	Instrumentos	Total procedimientos
Profesores EIB	Entrevistas semiestructurada	Guión de entrevista	10
	Observaciones de aula	Guión de observación	10
Profesores No EIB	Grupo focal	Guión de temas a tratar	10
Miembros de comunidad mapunche tradicional	Grupo focal	Guión de temas a tratar	10
Miembros Directiva de Centros de Padres y Apoderados	Grupo focal	Guión de temas a tratar	10
Formadores de profesores en EIB	Grupo focal	Guión de temas a tratar	1



### **3.1.7 Técnicas de validación de instrumentos**

Para determinar la validez de los instrumentos (guión de entrevistas, guión de observación y guión de grupo focal) se utilizó la técnica del *Juicio de Expertos*, que consiste en una evaluación realizada por profesionales en el ámbito de la metodología de la investigación y en la temática que se investiga. Por lo tanto, el juicio de los expertos busca verificar la validez de los instrumentos en cuanto a su naturaleza, contenido y aspectos técnicos.

En nuestro caso, se sometió a validación por un profesional metodólogo (docente de la Facultad de Ciencias Sociales) y un profesional experto en Educación Intercultural Bilingüe (docente de la Facultad de Educación) ambos de la Universidad Católica de Temuco. Para ello se elaboró una matriz de validación compuesta por distintas dimensiones que buscaban ponderar la pertinencia del instrumento, la validez de contenido y su coherencia con los objetivos de la investigación.

Esta matriz incluía los objetivos de investigación, descripción de los participantes a que se aplicaría, los instrumentos respectivos y la matriz de evaluación propiamente tal. Las observaciones y recomendaciones de los expertos fueron recogidas para mejorar los instrumentos antes de su aplicación.

### **3.1.8 Técnicas de análisis de los datos**

El tipo de análisis que se llevó a cabo es aquel que posibilita la construcción teórica (Strauss y Corbin, 2002), y que se fundamenta en el interaccionismo simbólico, debido a que "...centra su preocupación en conducir la investigación sociológica a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamiento empleado por los actores" (Valles, 1997, p. 59).

El análisis de los datos de la investigación, se orientó por la codificación teórica propuesta por Strauss y Corbin (2002, citado por Flick, 2004). Así, el proceso de análisis proviene de los datos registrados y codificados a partir de los cuales surgen las categorías conceptuales y/o teorización en el marco del acercamiento etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2004), considerando que el investigador entra y sale de la cultura de los participantes, al momento de analizar en el proceso de construcción textual (Velasco y Díaz, 1999), en un proceso inductivo de construcción de la

comprensión del desempeño del docente de EIB en contextos interétnicos e interculturales.

Otra vertiente complementaria al método etnográfico que utiliza en esta investigación es la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002), perspectiva sociológica vinculada al interaccionismo simbólico, que aporta a esta investigación las técnicas de la entrevista y las observaciones de campo. Asimismo, la metodología de la teoría fundamentada propicia el uso de registros audiovisuales.

Respecto al campo de la educación intercultural, las propuestas acerca de la “investigación intercultural”, aún está emergiendo como categoría conceptual y, sobre la cual sólo se plantean temáticas de estudios, como se indicara más arriba (Cajide, 1994; Aguado, 2003; Cabo y Enrique, 2003).

La dimensión de análisis consideró evaluación del desempeño del profesor EIB, en cuanto autoevaluación y percepción de los actores sociales de su entorno; enseñanza, aprendizajes logrados en los niños; factores socioculturales que influyen el desempeño; concepciones de EIB; colaboración del equipo de la escuela con el profesor EIB; relación del profesor EIB con los miembros de la comunidad local; identidad sociocultural del profesor de EIB; dinámica entre organización sociocultural de la comunidad, la escuela, la administración educacional y el desempeño; perfil sociocultural del profesor EIB, percibido por la comunidad local y, proyección hacia el currículo intercultural.

Además de las prácticas pedagógicas, se consideraron la presencia de elementos iconográficos del aula (Afiches, fotografías, póster, grafemarios, entre otros [ver anexo 1]), y artefactos culturales (instrumentos musicales, tecnología, vestimentas, entre otros [ver anexo 1]), con la finalidad de aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural (Marshall y Rossman, 1995, citado por Kawulich, 2005). En esta actividad, el rol del investigador transitó entre observador y observador participante (Flores, 2009).

### **3.1.8.1 La codificación de los datos**

La codificación es la operación concreta por la cual los datos se desglosan, asignando a cada unidad un indicativo (código), se conceptualizan y se vuelven a

reunir y/o reconfiguran de una nueva manera, en una categoría que la incluye. En otras palabras, la codificación es un proceso físico, manipulativo mediante el cual se deja constancia de la categorización realizada (Rodríguez et al. 1996; Flick, 2004).

Los códigos que representan las categorías, consisten por tanto en marcas que se añaden a las unidades de datos, para indicar a la categoría que pertenecen. Sin embargo, la codificación no es un proceso determinado por el azar o decisión personal del analista, sino que, contribuye no sólo al muestro conceptual, sino que también permite la validación de los conceptos que se están desarrollando (Rodríguez et al. 1996; Strauss y Corbin, 2002). En efecto, la codificación incluye la comparación constante de fenómenos, conceptos, casos, situaciones, entre otros (Flick, 2004).

En esta investigación, se recurrió a la utilización de *códigos descriptivos* que son utilizados en un primer momento, y en estrecha relación con los conceptos que representan. Los códigos descriptivos, a diferencia de los numéricos, permiten recuperar más prontamente el significado de cada unidad de información en relación con la categoría (Rodríguez et al. 1996).

### **3.1.8.2 Codificación Abierta**

En la codificación abierta, el texto se abre al lector (Strauss y Corbin, 2002). En este caso, una lectura del quehacer docente de EIB en sus contextos escolares, así como la percepción que la comunidad local tiene acerca de la práctica de éste. A la vez que, por tratarse de una investigación empírica, se busca una lectura epistemológica y crítica desde fuera del currículo. Es decir, los análisis mantienen distancia de lo planteado por las políticas curriculares oficiales.

La codificación abierta (Flick 2004) consiste en el proceso a través del cual el investigador aborda el texto, con el fin de desnudar los conceptos, ideas y sentidos, que él contiene. Respecto a esto, Strauss y Corbin (2002), plantean que para descubrir y desarrollar los conceptos se debe abrir el texto para realizar un microanálisis de los datos, línea por línea para levantar códigos descriptivos que representan el fenómeno a categorizar (Flores, 2009).

El sistema de categorías que surge de la codificación abierta, tuvo en cuenta la corrección lógica, teniendo presente los requisitos siguientes, señalados por Rodríguez et al. (1996, p. 211):

- a. Exhaustividad de las categorías, ello quiere decir que cualquier unidad puede ser ubicada en alguna de las categorías.
- b. Exclusión mutua, con lo cual se indica que cada unidad se incluye en una solo categoría. En otras palabras, un segmento de texto diferenciado no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría.
- c. Único principio clasificatorio; es decir, las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación.

### *Categorización de los datos*

La categorización constituye un procedimiento de análisis interpretativo de datos cualitativos que hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un tópico. “Una categoría soporta un significado a tipos de significados” (Rodríguez et al. 1996, p. 208; Flick, 2004).

Las categorías son conceptos que pueden representar “situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos que se consideran similares en naturaleza o relacionados en el significado” (Rodríguez et al. 1996, p. 208; Strauss y Corbin, 2002).

Las categorías pueden estar determinadas a priori o pueden surgir a medida que se analizan los datos. Cuando las categorías se establecen a priori, la fuente puede ser el marco teórico y conceptual de la investigación, las preguntas y los propios instrumentos de investigación empleados: el Guión de entrevista.

En este caso, la categorías emergieron de los datos, particularmente la fuente de información fueron las transcripciones de los discursos verbales de los participantes de la investigación. Es decir, las categorías emergieron del examen y reflexión de los datos, en donde se identificaron tópicos capaces cubrir cada unidad. Estas categorías inicialmente tuvieron un carácter provisional y luego algunas fueron consolidándose

y otras modificándose. En síntesis, la categorización es resultado de codificación abierta, propuesta por Strauss y Corbin (2002), descrita en párrafos anteriores.

#### *Representación gráfica de las categorías*

Las categorías pueden ser expresadas en redes semánticas o conceptuales, que se fundan en el paradigma de codificación (Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2004). Los mapas conceptuales son herramientas analíticas que sirven para organizar representar el conocimiento contenido en cada categoría (Chernobilsky, 2006). Así, las redes permiten identificar las relaciones al interior de cada categoría, en función de sus causas, condiciones intervinientes, contextos, entre otros. En este estudio, cada una de las categorías se representó en redes conceptuales que explican las relaciones entre los códigos asociados al desempeño del profesor EIB.

Las redes conceptuales se elaboraron con ayuda de un programa para análisis de datos cualitativos denominado Atlas-ti versión 6,0. El procedimiento de utilización de este recurso, se detalla en el apartado “Uso de recursos informáticos”.

En el informe, las citas textuales de los participantes de la investigación se representan en expresión alfanumérica. Por ejemplo, 2:10 representa una referencia, donde 2 corresponde al número de registro de observación, y 10 representa el número de cita codificada. Ello en el sentido de mantener la privacidad de la fuente de información.

#### **3.1.8.3 Codificación Axial**

Otro de los procedimientos presentes en esta investigación es la codificación axial. En esta el investigador identifica y describe las relaciones entre categorías y subcategorías. En la codificación axial, los códigos tienen un mayor contenido inferencial (interpretativo y explicativos) (Miles y Huberman, 1994, citados por Rodríguez et al. 1996). La codificación axial involucra varias tareas básicas (Glaser y Strauss, 1967), como las descritas en el siguiente cuadro:

**Ilustración 4. Procedimientos necesarios para realizar una Codificación Axial**

1. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
2. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
3. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras.
4. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí.

**Fuente:** San Martín (2014).

En el momento en que el analista hace codificación axial, intenta buscar respuestas a preguntas tales como: por qué sucede (condición causal), dónde (contexto), cuándo y con qué resultados (consecuencias), al hacer esto es posible descubrir relaciones entre estas categorías. Responder a estas preguntas ayuda a *contextualizar un fenómeno*, o sea, localizarlo dentro de un paradigma de codificación (estructura condicional), por otra parte, permite identificar el *cómo* o la manera en que una categoría se manifiesta.

En consecuencia, en el caso de las entrevistas a profesores No EIB, fue posible codificar axialmente las categorías Facilitadores de Desempeño, Logros del Desempeño, Proyecciones del Desempeño, Organización de Saberes y Prácticas Culturales. Para el caso del Grupo Focal de Profesores No EIB se codificaron axialmente las siguientes categorías Fortalezas del Desempeño, Obstáculos del Desempeño, Dificultades Relaciones Intersubjetivas, Organización de Saberes y Prácticas Culturales y Facilitadores del Desempeño. Esta codificación axial representa una segunda fase analítica, que se luego del análisis descriptivo que corresponde a la primera fase.

### 3.1.8.4 Método Comparativo Constante

El método comparativo constante corresponde a una estrategia para el desarrollo de la teoría fundamentada. Mediante el método de la comparación constate el investigador codifica y analiza los datos en forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo del estudio en sucesivos marcos o contextos (Rodríguez et al. 1996, p. 49).

Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: a) La comparación de los datos, b). Integración de cada categoría con sus propiedades, c). Delimitación de la teoría que comienza a desarrollarse y, d). La saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría (Rodríguez et al. 1996, p. 49).

**Tabla 7. Procesos analíticos presentes en el Método Comparativo Constante**

Método de la comparación constante	
Etapas	Tipo de comparaciones
1. Compara incidentes aplicables a cada categoría.	Incidentes – Incidentes /Categoría/
2. Integrar categorías y sus propiedades	Incidentes – Propiedades /Categoría/
3. Delimitar la teoría	Categoría – Teoría /saturación/
4. Redactar la teoría	Temas - Teoría

En el método de comparación constante se inscribe la codificación selectiva, en cuanto que permite construir una categoría central de mayor abstracción que agrupe a todas las demás categorías o a alguna de ellas.

Para determinar una categoría central, Strauss y Corbin (2002, p. 161) proponen seis criterios, a saber:

- a. Que todas las categorías principales se puedan relacionar con una categoría central.

- b. Que aparece con frecuencia en los datos. Es decir, que en todos o casi en todos los casos hay referencia que se vinculan al concepto.
- c. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías, es lógica y consistente.
- d. El nombre o la frase que describe la categoría central debe ser bastante abstracta para que pueda usarse para hacer investigación.
- e. Debe posibilitar que en la medida que el concepto se redefine por medio de su integración a otros conceptos la teoría crece en profundidad.
- f. El concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al cual se refieren los datos. Es decir, pueden variar las condiciones, pero la explicación se mantiene.

El Método comparativo constante, así como “la confiabilidad, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad” (Flick, 2004, p. 245), representa un procedimiento que aportan a la calidad de la investigación cualitativa, por esta razón también es considerado un criterio de calidad para el análisis de los datos cualitativos (Flick, 2004).

### **3.1.8.5 Saturación de los datos**

Cuando las comparaciones constantes no arrojan nuevas comprensiones de los códigos y categorías que ya se han elaborado, los datos se comienzan a agotar, es decir a saturar teóricamente. De este modo, la saturación se define como un criterio que permite juzgar el momento en que el investigador decide no integrar nuevos casos o categorías, por lo tanto el muestreo finaliza. Es decir, la saturación teórica significa que en un momento dado no se encuentran datos adicionales por medio de las cuales se pueda desarrollar las propiedades de la categoría (Flick, 2004).

Al respecto Strauss y Corbin (2002) señalan que el criterio que asegura la riqueza y densidad explicativa, y de relaciones teóricas entre categorías es la saturación teórica de éstas, por esto el único criterio para finalizar el proceso de recolección de datos es la saturación de los mismos, esto finalmente explicará la variabilidad de las categorías.



En este caso, los códigos descriptivos elaborados a partir de los discursos y observaciones de los actores sociales, alcanzaron la saturación de contenido, puesto que en un momento los datos no aportaron a la elaboración de nuevos códigos. Así, la saturación ayuda a resolver problemas de codificación y reducción de la lista original de categorías y propiedades, ya que permite decidir qué tipo de situaciones son interesantes de seguir investigando.

### **3.1.8.6 Uso de recursos informáticos para el análisis de los datos**

Para la codificación y categorización de las entrevistas, grupos focales y observaciones se utilizó el Software para análisis de datos cualitativos Atlas-ti 6.0, que permitió construir redes conceptuales en donde se representan gráficamente los códigos y categorías obtenidas (Gibbs, 2009).

Al respecto una de las ventajas del uso de programas informáticos para el análisis cualitativo de datos es la rapidez que otorga a los procesos mecánicos como la segmentación, la recuperación y codificación de datos, más aún cuando se trabaja con gran cantidad de información (Amezcuca & Gálvez, 2002).

Los programas mejor equipados como Atlas-ti permiten trazar redes conceptuales para facilitar la elaboración de modelos teóricos y la escritura de los hallazgos, esto implica mejorar la calidad de la investigación cualitativa: "...los mejores programas de ACD facilitan la representación de los datos (...) en mapas gráficos y otras formas de exposición, que se pueden introducir entonces inmediatamente en los procesadores de textos para escribir sobre la investigación y los hallazgos" (Flick, 2004, p. 268). En efecto, en este estudio se elaboraron las redes conceptuales que representan cada una las categorías descritas en los resultados.

Atlas-ti está clasificado como uno de los programas mejores equipados para construir teoría basada en códigos, para esto permite trabajar desde un nivel textual a uno conceptual. El programa usado en estudio fue desarrollado por Murh (citado por Flick, 2004), quien lo basó en el desarrollo de la codificación teórica de la "teoría fundamentada y la codificación teórica", propuesta por Strauss" (Flick, 2004, p. 273).

Las redes conceptuales o *network* grafican relaciones entre códigos, y se construyeron con el programa constructor de redes Atlas-ti versión 5.0 (ver página 258, representación gráficas de las categorías).

### 3.1.9 Técnicas de validación de los datos

Para garantizar la calidad y validez de la información aportada en esta investigación se utilizó diversos criterios y procedimientos. Considerando el carácter etnográfico de ella, así como en el estudio de caso, la calidad recurre a criterios, tales como: credibilidad, confirmabilidad, dependencia y transferibilidad (Sandín, 2003).

#### 3.1.9.1 Credibilidad o valor de verdad

La credibilidad refiere a la confianza en la veracidad de los descubrimientos, aludiendo “la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen sobre las realidades estudiadas (Rodríguez et al. 1996, p. 286). Es decir, que exista correspondencia o aproximación entre los resultados de la investigación y las representaciones que el grupo social tiene de su propia realidad.

Algunas estrategias que pueden contribuir a superar problemas de credibilidad son:

- Presencia prolongada en el campo. Favorece al investigador que forme parte de la situación estudiada permitiéndole soslayar los efectos de su presencia, y le permite comprobar los prejuicios y percepciones propias de los participantes. Esto se logró a través de una observación no participante, desde una perspectiva *etic* (desde fuera) (Rodríguez et al. 1996; Flick, 2004).
- Observación persistente. La observación persistente puede llevar al investigador “a comprender lo esencial o característico, diferenciándolo de lo anecdótico y, haciendo posible el ajuste de las categorías científicas extraídas de la realidad” (Rodríguez, et al. 1996, p. 286). Las observaciones persistentes permitieron la saturación de los códigos y categorías.
- Comprobaciones. Supone contrastar datos e interpretaciones de los mismos con los participantes que constituyen la fuente de estos datos. Como profundo

conocedores de la realidad que se investiga, los participantes podrían actuar como jueces que evalúan los principales descubrimientos del estudio (Denzin, 1978; citado por Rodríguez et al. 1996, p. 287). Para esto se considera la devolución de resultados a los participantes del estudio, con la finalidad de obtener una apreciación general y de cumplimiento con compromisos éticos de la investigación.

### 3.1.9.2 Confirmabilidad

Este criterio se basa en el empleo de estrategia de triangulación y, sobre todo, en el ejercicio de la reflexión que se considera condición “sine qua non”. El investigador habría de comunicar a la audiencia los supuestos epistemológicos que le llevan a formularse las preguntas o presentar los descubrimientos en un modo determinado. Al igual que ocurriría con la dependencia la confirmabilidad podría ser sometida a *revisión de un agente externo* una vez terminado el estudio, con el fin de examinar si los datos apoyan las interpretaciones hechas (Guba y Lincoln, 1985, citado por Rodríguez et al. 1986). Para este caso, se considera el examen del investigador que guía este estudio y de otros investigadores considerados expertos.

#### a. Triangulación de los datos

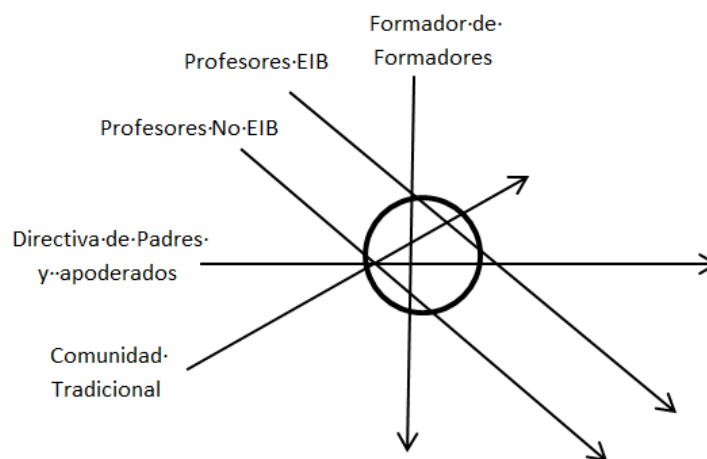
Esta estrategia consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 1978; citado por Rodríguez et al. 1996, p. 287). Si diversas clases de datos conducen a la misma conclusión, es posible estar algo más seguro de las conclusiones. Para esto se realizó una triangulación de datos.

Concordante con las propuestas de la investigación cualitativa, la validez es un procedimiento central con el que se evalúa la “confiabilidad de los datos, las interpretaciones y las generalizaciones” (Mishler, citado por Flick, 2004: 240;). En este sentido, la validez se entiende “como la construcción social del conocimiento” (Flick, 2004:240). Es decir, como amplia descriptivamente Gaínza (2006:250). La validez establece “una relación cognitiva de acceso creciente de profundización de parte del investigador a la realidad cotidiana de los actores sociales o en sus sistema de significados y representaciones”. Según los autores, la triangulación, es una técnica que está en directa relación con la validación en el análisis social (Flick,

2004; Jiménez, 2009; Gaínza, 2006), en la cual se hacen presente las subjetividades y las intersubjetividades, incluyendo el papel del mismo investigador. Así, la información no constituye realidad independiente de cada sujeto que participó en la investigación, sino más bien es interdependiente con ellos.

En este marco de construcción cognitiva, se considera la *triangulación de datos* de cada uno de los entrevistados, según ámbitos definidos a la descripción de los datos, pudiendo trabajarse niveles de confiabilidad, según criterios de lugar, personas y tiempo (Flick, 2004, citando a Denzin). Ello, por cuanto aquí participan escuelas rurales y urbanas, así como profesores diferenciados étnicamente: mapunche y no mapunche. Por último, la muestra la integran profesores egresados de tres planes curriculares situados en tres momentos diferentes. Se considera también, la *triangulación metodológica* (Flick, 2004), por cuanto, como indica más arriba, en esta investigación se incluyó la entrevista en profundidad, el grupo focal y la observación etnográfica del aula.

#### **Ilustración 5. Triangulación y convergencia (codificación axial) de fuentes.**



En la triangulación se analiza e interpreta la realidad, pudiendo reconocerse aquello que es producto del lenguaje de los entrevistados, respecto de lo que es resultados del análisis de lo que concierne a la interpretación del investigador (Jiménez, Y. 2005). En otras palabras, se visualiza a los actores sociales, en su heterogeneidad o en cercana relación cognoscitiva de construcción del conocimiento acerca de la realidad social, en este caso, considerando el desempeño del profesor EIB en escuelas situadas en contextos interétnicos e interculturales.

### *Intercambio de opiniones con otros investigadores (Juicio crítico de expertos)*

Las preguntas y el juicio crítico de otros puede ser útil para reorientar el proceso de investigación y llegar a conclusiones válidas (Rodríguez et al. 1996, p. 287). En este caso, se contó con la mirada crítica del investigador guía del estudio, como también se recurrió a la mirada de un investigador externo, respecto de las construcciones categoriales propias del nivel analítico.

#### **3.1.9.3 Dependencia o consistencia de los datos**

Para Guba y Lincoln (1985, citado por Rodríguez et al. 1996), el criterio de dependencia implica tanto la estabilidad y fiabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar el estudio. Para la justificación del criterio de dependencia o consistencia de los datos, se puede recurrir a métodos solapados que implicaría un tipo triangulación. Es decir, establecer una relación descriptiva del contexto y el significado que se atribuye a determinado contexto en un tiempo y lugar específico (Rodríguez et al, 1996; Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Otro método se poner en práctica la *réplica paso a paso*, que consistiría en dividir las fuentes de datos en dos mitades y abordar el estudio con dos equipos de investigación que se comunican entre sí, a fin de comprobar la coincidencia de los resultados. Otra estrategia puede ser el establecimiento de pistas de revisión, a modo de diario del investigador donde se reflejen los procesos seguidos para la recogida, análisis e interpretación de los datos, que ayudaría a considerar el modo en que los resultados dependen de los contextos y de los sujetos estudiados (Rodríguez et al. 1996, p. 288). Para este caso, se considera también el examen del investigador guía de este estudio.

#### **3.1.9.4 Transferibilidad o aplicabilidad**

Este criterio refiere a la posibilidad de aplicar estos resultados a otros sujetos o contextos, o al menos cabe la posibilidad de un tipo de transferencia entre contextos dependiendo del grado de similitud entre los mismos; ello por cuanto, se reconoce el principio del carácter único e irrepetible de los contextos, las conductas y fenómenos estudiados (Guba, 1989; Rodríguez et al. 1996; Sandín, 2003). De este modo, se

proyectan aplicaciones posteriores a este estudio, tanto desde el nivel institucional académico como en el nivel escolar, en el cual el profesor en formación proyecta su desempeño profesional en contextos de interculturalidad.

**CAPITULO IV**

**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente capítulo expone los resultados en torno al desempeño docente de los profesores de educación intercultural bilingüe en el centro-sur de Chile.

Los resultados provienen de procedimientos de observación de clases, entrevistas en profundidad a profesores EIB, Grupos focales a profesores No EIB, miembros de la directiva de centros de padres y apoderados y miembros de la comunidad tradicional mapunche.

Los resultados se presentan a través de dos instancias analíticas: 1) codificación abierta y 2) codificación axial, procedimientos planteados por Strauss y Corbin (2002) en la Teoría Fundamentada. En la primera, se explican cada una de las categorías a partir de la descripción de los códigos que la componen. En cambio, en la codificación axial (ver página 244), se muestran las relaciones entre categorías en torno al desempeño docente de los profesores de educación intercultural bilingüe.

De este modo los resultados de la codificación abierta, se organizan en seis apartados, según los objetivos de este estudio:

- a. Práctica pedagógica implementada por el profesorado EIB.
- b. Autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional.
- c. Percepciones de profesores No EIB acerca del desempeño profesional de los profesores EIB
- d. Percepción de los miembros de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural.
- e. Percepción e interpretación del desempeño profesional del profesor EIB, según miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados.
- f. Dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB en la UCT.



## 4.1 Codificación abierta de los datos en torno al desempeño docente de los profesores de educación intercultural bilingüe

### 4.1.1 Práctica pedagógica implementada por el profesorado EIB

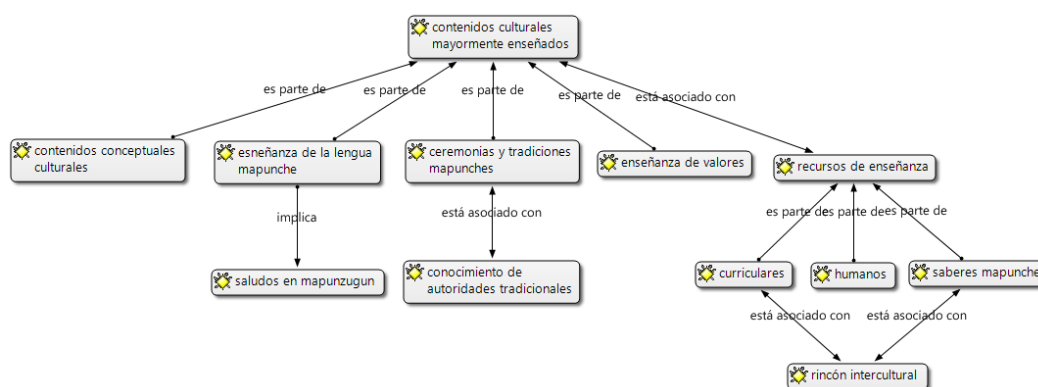
En consecuencia, a partir de la codificación abierta de los registros de observaciones de clases se construyen las siguientes categorías: 1) Contenidos Culturales mapunche mayormente enseñados por el profesorado de EIB, 2) Prácticas pedagógicas descontextualizadas, y 3) Estrategias ambiguas de enseñanza desde un enfoque intercultural. Cada una de estas categorías está graficada a través de redes conceptuales.

Los resultados de este objetivo surgen de la observación de clases, cuyos registros permitieron el levantamiento de las siguientes categorías:

#### Categoría 1: Contenidos Culturales mapunche mayormente enseñados por el profesorado de EIB

En esta categoría se describen los contenidos culturales mapunche más relevantes que el docente intercultural considera en sus prácticas pedagógicas. El profesor hace referencia a contenidos conceptuales que forman parte del conocimiento cultural mapunche (la ruka, el kulxug, el contar); ceremonias y tradiciones mapunche; autoridades tradicionales; enseñanza del mapunzugun, especialmente los saludos tradicionales que son abordados desde el propio mapunzugun y, valores tradicionales mapunche.

#### Ilustración 6. Red conceptual Categoría Contenidos Culturales mayormente enseñados por el profesorado de EIB



### a. Contenidos conceptuales culturales mapunche

Los contenidos conceptuales culturales mapunche que el docente intercultural incorpora con más frecuencia en la práctica pedagógica, usando categorías del mapunzugun es el de **ruka** (vivienda), particularmente aspectos asociados a su construcción: “...algunos niños han interiorizado la noción externa de ruka (vivienda) asociada a las construcciones de paja” (R.O.C 2:17).

Otro de los contenidos culturales que el profesor intercultural enseña corresponde a las funciones del **kulxug /kultrun** (Instrumento de percusión), aunque no se profundiza en otros aspectos de este instrumento: “**kultrun** ¿para qué sirve? Aos: Para las ceremonias religiosas... para el **gijatun**” (R.O.C. 3:51).

Junto a lo anterior, el docente enseña a los alumnos/as los elementos típicos que utiliza la machi en su vestimenta tradicional: “¿Y la última imagen?, Aos: una **pichi machi**, Prof. PC.: la pichi machi, Aos: eso es una como cintillo, es un adorno de la machi. Se llama **trapelakucha**” (R.O. C. 3:10).

Para abordar los contenidos culturales, la docente se preocupa de corregir las palabras en mapunzugun que los alumnos/as aprenden, por ejemplo: “...cuentan animales en una lámina, los niños dicen **kila**, para tres, la profesora corrige diciendo **küla**” (R.O.C. 2:5).

Se observa que la profesora explica y realiza las preguntas en mapunzugun. De esta manera, los alumnos/as comprenden las ideas que la docente intenta transmitir: “Ob-Prof. AM.: Una culebra. Prof. AM.-Aos: Welu Kizu Wixatu... wixaturkefi kura mew ta ti filu... O sea ¿qué hizo el hombre? Aos-Prof. AM.: Le tiró una piedra” (R.O.C.6:8). Los alumnos/as, sin embargo, responden en castellano.

En este mismo ámbito de los conocimientos culturales propios de la cultura mapunche, los profesores EIB, incorporan en la enseñanza con el enfoque pedagógico intercultural, conocimientos mapunche en vinculación con los contenidos del sector de aprendizaje historia, geografía y ciencias sociales del currículo nacional. Estos contenidos se relacionan con nociones de espacio y tiempo, origen familiar y organización familiar: “...espacio, tiempo obviamente, lo que tiene que ver con el **meli folil küpan** [cuatro linealidad consanguínea] que [coincidentemente] está en

primero básico, en el árbol genealógico, todo lo que tiene que ver con conocerse a sí mismo” (EPEIB, 6:21).

La estructura social y política de las comunidades mapunche constituyen contenidos de enseñanza: “...el tema de la estructura social, por ejemplo [está en los programas oficiales]: se habla de la estructura socio-política de Chile, entonces también la estructura socio-política que tenía el pueblo mapunche” (EPEIB, 6:22) y características físicas y culturales del territorio, según donde se localice la escuela: “...todo lo que tiene que ver por ejemplo, acá, con los relieves y la relación con el **az-mapu**” [Orden natural del territorio] (EPEIB, 6:24).

Respecto a Comprensión de la naturaleza, se incorporan contenidos relacionados al entorno natural, la denominación de aves, árboles, entre otros: “En un sub-sector, como en el estudio de la naturaleza, en estudio y comprensión del medio, hablamos del respeto a la naturaleza, (se hace un nexo) de forma oral: los nombres que existen en torno a la naturaleza” (EPEIB, 7:12).

Algunos profesores EIB manifiestan que incorporan saberes asociados a la elaboración de alfarería. En algunos casos se incorporan saberes referentes a la construcción de **ruka** (vivienda mapunche) esto en el marco de proyectos de intervención a nivel de comunidad:

...nos ponemos de acuerdo, por ejemplo: el **gürekan** [tejidos] o cómo se construye la **ruka**, entonces ¿qué hicimos?, ¿Levantamos saberes en relación a la **ruka**? ¿Cómo se construía? ¿En qué tiempo se construía?, ¿Dónde se sacaban los materiales?, ¿La orientación de la **ruka**? (**Entrevista Profesor EIB 9:19**).

En contenidos asociados a la matemática, particularmente el perímetro y la geometría, basándose en diseños de figuras representadas en instrumentos característicos mapunche como el **kulxug**: [en] “...las grecas del **kultrun**, [identificamos] área y perímetro y todo lo que se puede encontrar dentro de eso de acuerdo al nivel que se vea en cada curso” (EPEIB, 10:4).

En el campo del conocimiento de los textiles mapunche, el profesor/a intercultural ha incorporado en su enseñanza la práctica del tejido a telar mapunche, ya sea en telar u otra modalidad. Al respecto se abordan saberes asociados al teñido de la lana: “...acá anteriormente se estaba trabajando el tema de los teñidos, de la lana (...), vino una señora de la comunidad a trabajar eso con los niños” (EPEIB, 3:50).

Junto a lo anterior, los profesores de educación intercultural utilizan como recurso curricular en su desempeño pedagógico el acervo de conocimientos culturales propios que el profesor posee. Esto ha facilitado el desempeño pedagógico en la enseñanza de disciplinas del conocimiento: “...pienso que los saberes y conocimientos que yo tengo. Porque si no hay saberes no podría, trataría de ir traduciendo más que nada” (EPEIB, 1:23).

#### b. Enseñanza de la lengua mapunche

Respecto de la enseñanza de lengua mapunche (el mapunzugun) el profesor intercultural promueve aprendizaje de conceptos claves para la cultura mapunche mediante el **mapunzugun**, por ejemplo el respeto o **yamüwün**, implica comprender la noción original en la lengua propia de determinados contenidos valóricos:

Si yo en este momento estoy hablando ustedes están escuchando, eso sería una forma de respeto. Y desde los conocimientos mapuches: encontramos el **yamüwün zugu**, que es una forma de respeto, y esto se entiende como la valoración de las personas, también a los seres naturales y sobrenaturales reconocidos como positivo para el desarrollo de las personas ¿por qué? (R.O.C. 6:14).

En la enseñanza del mapunzugun una de las prácticas mayormente usadas es el *saludo en mapunzugun*, que al mismo tiempo corresponde a otro contenido cultural asociado a la enseñanza de lengua mapunche; de esta manera los docentes al iniciar una clase saludan a todos los niños en mapunzugun: “Saludo en mapunzugun de parte de parte de la profesora Mari mari, los niños responden de modo silabeado ma-ri ma-ri” (R.O.C. 2:1).

El profesor/a EIB relaciona también la enseñanza del mapuzugun a los subsectores de aprendizaje con ámbitos culturales mapunche. Así por ejemplo, utiliza los textos escolares y, junto a ello, recurre a textos escritos en mapuzugun para superar también su propia debilidad y luego enseñar la lengua mapunche:

...yo no trabajo aparte, trato de ir contextualizando; por ejemplo, en lenguaje, [para] la lectura mapunche, me he hecho asesorar por hartos libros que han salido últimamente y, en primer año, [respecto] de las letras...cuando trabaje la doble **W** trataba de buscar palabras que fueran... **wapi** [isla] **waka** [vaca] (EPEIB, 1:22).

La referencia al saludo en la enseñanza del mapuzugun es recurrente al interior de la sala de clases, aunque sin considerar el protocolo original que estructura esta situación comunicativa: "...trato de hablar **mapuzugun** pero no todas las clases, [por ejemplo] el saludo, [pero] no lo hago así como tan estandarizado, como llegar y decir buenos días, si no que es más informal..." (EPEIB, 1:29).

En efecto, el participante manifiesta que la práctica del saludo en mapuzugun se caracteriza por la informalidad, pues no se rige a estructuras pre-establecidas que obstaculizan el aprendizaje: "...parece que eso hace que los niños...la informalidad, o sea eso hace que ellos aprendan más..." (EPEIB, 1:29).

Es importante agregar que el profesor intercultural en su formación inicial aprendió el saludo con la estructura tradicional que opera entre las personas en el contexto de las comunidades, no obstante, el educador señala que ha omitido la estructuración del saludo, ya que para los alumnos/as no es motivador y a él no le gusta: "...pero no con esa estructura: que **mari-mari** [expresión de saludo de mano] **chumleymi** [pregunta referida al estado de salud] y que contesten, esa parte no me gusta tampoco" (EPEIB, 1:30).

En otros casos, la enseñanza de la lengua mapunche se da en conversaciones de profesores con alumnos/as. En estas conversaciones los profesores preguntan a los niños mapunche y no mapunche por el estado de sus familias: "...yo le pregunto por su familia en mapuzugun, a los niños de origen mapunche principalmente y ellos me

responden. Otros que no son mapuche igual lograron retener. Ellos igual perciben que aprendieron” (EPEIB, 5:1).

La enseñanza del mapunzugun ocurre en establecimientoS con jornada escolar completa, a través de una actividad pedagógica que se denomina taller de lengua y cultura mapuche “...más que nada del taller de la jornada escolar completa, que lo dejemos como un taller de lengua y cultura mapuche” (EPEIB, 5:1).

Sin embargo, algunos profesores, principalmente los hablantes nativos, han logrado superar esos límites espaciales de la enseñanza de la lengua. Es decir, son capaces de enseñar y practicar la lengua en variadas situaciones del contexto escolar: “...porque yo en la mañana, en la formación a veces los saludo en mapuche, palabras, frases, con la asesora cultural igual” (EPEIB, 8:44).

### c. Ceremonias y tradiciones mapunche

En relación a las ceremonias y tradiciones mapunche el profesor intercultural enseña a sus estudiantes el **We xipantu** como una instancia de reunión familiar. Esta tradición coincide en el período de solsticio de invierno en el hemisferio sur. Además de la ceremonia del **We xipantu**, el profesor intercultural transforma en contenidos de enseñanza otras ceremonias tradicionales que se llevan a cabo en la comunidad local. Es importante señalar, que las tradiciones culturales mapunche se transmiten de generación en generación de manera oral en el contexto familiar y en prácticas comunitarias.

Entonces, una forma de mantener la tradición cultural es insertar algunas prácticas y ceremonias culturales mapunche al ámbito escolar, instando a los niños a participar de las ceremonias tradicionales:

Prof. OC.: El xawün, la junta (reunión), yo creo que es esa la tradición, es la actividad que cada familia va transmitiendo de generación en generación y eso de que ustedes ya estén participando en el xawün, es el algo que me está dejando la familia, el hecho de llevarlos allá, los están haciendo participar para que ustedes lo sigan desarrollando... (R.O.C. 8:4).

(C.O. Cuando el profesor usa el término **xawün** (reunión) alude al ceremonial religioso mapunche y no a una reunión. Las comunidades mapunche ubicadas en la región de los Ríos, están reemplazando término **Kamarikun** (nombre ancestral de la ceremonia religiosa) por el de **xawün**.

Por otra parte, las actividades cotidianas en el contexto familiar representan ceremonias tradicionales que son abordadas por los profesores como contenidos de enseñanza:

Prof. OC.: “Ya los cumpleaños, ya sería algo tradicional que se basa en la familia, aparte de eso que otras cosas más. Aa: We xipantu. Prof. OC.: Ya la celebración del We xipantu, también es una fecha importante del desarrollo de la familia, que otra tradición más” (R.O.C. 8:3).

En las ceremonias tradicionales existen oraciones, se comparte comida y se participa en actividades recreativas. Además, en estas ceremonias existen instancias de agradecimientos que están representadas por danzas y sacrificios de animales:

Prof. OC.: “Algunas veces hacen oraciones” muy bien. Es por eso que vamos a hacer la re-escritura, sí al comienzo podemos equivocarnos... pero vamos a hacer la re-escritura y es ahí donde vamos a mejorar eso. Algunas veces hacen oraciones, igual comen muday, igual comen asados sin sal, corren a acaballo... ojala siga siendo igual, nadie impidiera las ceremonias muy bien Catalina, excelente ¿ven? Ahí hay algo relacionado con las tradiciones (R.O.C. 8:7).

El *conocimiento de las autoridades tradicionales* mapunche se vincula con la enseñanza de ceremonias y tradiciones. Así, el profesor, en su quehacer pedagógico, da oportunidad a los alumnos/as para aclarar sus dudas acerca del rol que cumplen las autoridades tradicionales, como la Machi: “... Primero antes de seguir ¿Qué es una machi? No, levantando la manito. Tamara... Aa -Prof. JG.: Una doctora...” (R.O.C. 1:16).

Asimismo, el profesor utiliza las preguntas directas como forma de acceder a los conocimientos informales que tiene los alumnos/as sobre las autoridades, sin embargo, no realiza una profundización y aclaración del rol que cumplen la machi y el Cacique dentro de la comunidad indígena, guiándose en las nociones generales de sus estudiantes:

Prof. JG. -Aa: La machi le dijo a la joven que tenía que evitar... que la cortaran a ella. Y dice: ese día en la tarde las hijas del cacique, vinieron a jugar al bosque. Oye ¿y quién era el cacique?, Ao -Prof. JG.: Porque el “cacique” manda todos los mapuche (R.O.C. 1:21).

La profesora realiza aclaraciones sobre conocimientos informales que poseen los estudiantes frente a las autoridades de su etnia:

Ao: No, porque el Nawel no es brujo. Prof. AC.: O sea que cuando usted escucha algo así como: cuando el otro día la Millaray decía que: la machi podía sanar... ¿ahí la machi es bruja? Hay que cuidar más los comentarios acá (R.O.C. 4:12).

Respecto de la opinión de los alumnos/as/as la Prof. AC., solicita los niños ser cuidadosos con los comentarios, pero no orienta formativamente a sus alumnos/as/as en relación a la temática ni a la percepción que estos tienen acerca de la **machi** (Chaman). Así como tampoco favorece prácticas de pautas culturales mapunche en el proceso de aprendizaje. Se pide a los alumnos, por ejemplo, que levante la “manito” para hablar; en la socialización mapunche en cambio, toda persona que interviene en una asamblea debe ponerse de pie. La práctica de pedir la palabra alzando la mano es propia de la socialización escolar.

#### **d. Enseñanza de valores tradicionales mapunche**

Respecto de la enseñanza de valores la docente insta a los alumnos/as a mantener buenas relaciones y a compartir. En efecto, ante situaciones de conflicto los alumnos/as son capaces de mostrar actitudes de respeto y fraternidad hacia el otro: “...Ya vaya a pedirle disculpas a su compañero... pidió disculpas, muy bien así tenemos que trabajar...” (R.O.C. 1:2).



Otro de los valores relevantes que la profesora intercultural destaca en la convivencia en el contexto escolar, corresponde a saber escuchar:

Prof. AC.: Un pendrive [risa]. No...para escuchar un **epew**, yo les he enseñado que: cuando una lectura se interrumpe, no es lectura. Ao: No, es interrupción. Prof. AC.: Es interrupción, pero los niños no deben comportarse así. El que no escucha no va a saber de qué trata. Ya “Anita”...”  
(R.O.C. 4:5).

Particularmente, en la enseñanza de valores la profesora fortalece las relaciones entre alumnos/as, esto es realizado a través de **epew** (cuentos tradicionales mapunche):

Prof. AM. -Aos: ...”Esto me gustaría que lo enfocáramos desde el punto de vista de los valores, por eso esta planificación que yo hice para ustedes se llama: como deberíamos relacionarnos con los demás y con nuestro entorno. Muchas veces hemos tenido algunos problemillas por ahí entre los compañeros, entonces la idea es que trabajemos con temas...una forma de llevarnos bien y como también...en la cultura mapuche. Entonces para eso les traje algunas cositas para que vayamos viendo. Les voy a presentar un **epeo** que se llama **ti filu ka kiñe wenzu** [la culebra y un hombre] ¿alguien sabe lo que estamos diciendo aquí? Yo creo que más de alguno sabe”  
(R.O.C. 6:1).

(C.O. La profesora utiliza indistintamente las palabras **epew** y **epeo**, sin reparar en las diferencias ni la aclaración de ambos conceptos. La escucha como valor cultural en la sociedad mapunche, si bien la profesora solicita hacerlo, pero no se planifica como contenido de enseñanza y aprendizaje).

El profesor/a intercultural para enseñar valores expone a los niños el concepto de **yamüwün** que es propio de la cultura mapuche:

Aos – Prof. AM.: Ha...hu...fome... [Completan la guía]. [Ocho minutos después]...Yo creo que la mayoría comprendió un poco el tema que vimos hoy ¿qué fue el...? **Yamüwün**...desde la cultura mapuche hay una comprensión bien amplia del respeto, que no solamente es a través de las personas sino también a través de la naturaleza. ¿Qué otros aspectos considera la cultura mapuche en el tema del respeto? ¿Raúl...? (R.O.C. 6:22).

Los contenidos culturales mapunche no son intencionados sino que emergen en el marco de un contenido más general, mediatizados por la lengua castellana. Así el conocimiento mapunche de diversas temáticas de conocimiento queda reducido a términos aislados del mapunzugun, aún cuando puedan aparecer como conceptos claves de la lengua mapunche.

En relación al fortalecimiento de la formación valórica de los niños, el profesor EIB plantea, en un sentido comparativo, que “la cultura chilena toma ciertos aspectos [valóricos], pero lo aborda mucho mejor la cultura mapuche” (EPEIB, 3:45). Así, en la cultura mapunche la naturaleza de los valores es más integral para la formación del niño, que la de los valores occidentales para los no mapunche:

...por ejemplo: el **yamüwün** [respeto recíproco] desde la cultura mapuche, se ve más holístico, en cambio desde la cultura wigka el **yamüwün**, el respeto varía a nivel de las personas, pero el respeto no se ve a nivel de la naturaleza (EPEIB, 3:46).

Considerando lo anterior, para formar en valores el profesor/a intercultural fundamenta su práctica en los modelos de personas mapunche para mostrar los valores que en ellos están presentes:

...los valores mapunche: el respeto, a la persona y al entorno natural. El valor de ser buena persona, que se tenga referencia en los modelos de autoridad

que hay en la comunidad, que el niño pueda aspirar a ser...**logko, kim-che** [sabio] o **küme-che**...[persona de bien] (EPEIB, 7:50).

En el sub-sector de Lenguaje y Comunicación, se incorporan contenidos valóricos como el respeto, a través de representaciones dramáticas, particularmente en mapunzugun: “... en mapunzugun trabajamos [mediante la] dramatización una serie de conocimientos implícitos: representar a los mayores, los valores, el respeto” (Entrevista Profesor EIB 7:9).

#### e. Recursos de enseñanza utilizados

La categoría recursos que utiliza el profesor intercultural en su desempeño pedagógico, se divide en las dimensiones o subcategorías *Recursos Curriculares*, *recursos culturales mapunche* y *Recursos Humanos*. Los recursos curriculares se refieren a todos aquellos elementos que el profesor diseña para llevar a cabo una pedagogía intercultural. Los recursos culturales mapunche se refieren a aquellos aspectos del patrimonio cultural mapunche que el profesor/a EIB incorpora como medio para facilitar la enseñanza y/o potenciar los propios saberes originarios mapunche. En tanto, los recursos humanos corresponden a las personas que apoyan el diseño de enseñanza planteado por el profesor intercultural.

En cuanto a los *recursos curriculares*, el profesor/a en EIB recurre a diversos medios según contenidos de enseñanza. Así, en el ámbito de la enseñanza de la lengua mapunche el profesor/a intercultural incorpora recursos tecnológicos, particularmente audiovisuales que permiten al niño interactuar en actividades diseñadas para el trabajo con el computador. Estos recursos son provistos por el MINEDUC: “...yo tengo música, a veces tenemos videos, ahora llegó también desde el Ministerio de Educación el **kimkantuain**, un CD que es más interactivo” (EPEIB, 9:29).

Relacionado a lo anterior, el profesor/a intercultural utiliza software educativo para enseñar aspectos de la cultura mapunche, especialmente la lengua. El docente fundamenta el uso de recursos tecnológicos en la idea de que es atractivo para los niños: “...en este caso yo también trabajo con hartos software, eso les llama mucho la atención, trato de integrar la tecnología” (EPEIB, 1:25).

Los softwares son entregados por el MINEDUC, pero en algunos casos son los profesores los diseñadores de útiles didácticos para el uso en la sala de clases: “...de hecho yo igual hice uno [software], pero no logré colocarle mayor sonido porque no tuve tiempo, hice un power [point] sobre las comidas” (EPEIB, 1:26).

La utilización de textos es otro recurso como el profesor intercultural apoya la enseñanza del mapunzugun. El profesor utiliza también textos específicos para elaborar fichas de aprendizaje: “...aquí hay otro librito que también me regaló don Mario Cayun, [es] bastante aterrizado, entonces tomo conceptos y voy armando mi guía en este caso, sobre qué es lo que realmente quiero que aprendan” (EPEIB, 2:88).

El profesor utiliza también algunos textos entregados por el MINEDUC y la JUNAEB: “...el Ministerio de Educación este año por lo menos nos ha traído implementación deportiva...y libros, y los textos escolares a través de JUNAEB y [otros directamente] del Ministerio...” (EPEIB, 8:84).

En los establecimientos con jornada escolar completa, la enseñanza del mapunzugun ocurre en el espacio pedagógico que se denomina taller de lengua y cultura mapuche “...el taller de la jornada escolar completa, lo dejemos como un taller de lengua y cultura mapuche” (EPEIB, 5:1).

Los testimonios de los profesores EIB, muestran que la lengua mapunche forma parte de la asignatura de lengua indígena o cuando la escuela no ha asumido tal asignatura, entonces la enseñanza del mapunzugun forma parte de las actividades extra-curriculares de la escuela.

En cuanto a los *recursos culturales mapunche*, el profesor/a EIB incorpora a lo menos tres aspectos culturales mapunche a saber: relatos orales, trabajo en terreno y textil mapunche.

En relación con los *relatos orales tradicionales* el docente intercultural declara recurrir también al uso de éstos en la enseñanza que imparte, específicamente el cuento o *epew*, considerando los conocimientos que los alumnos/as han adquirido en el contexto familiar:

...un día también trabajamos **epeo** (castellanización de epew) con los de sexto año [básico], ahí me di cuenta que ello sí tenían conocimiento en relación a los relatos orales mapuche; alguien dijo !ah¡ este me lo había contado mi papá, entonces he ido sacando información, sé que manejan estos temas en los hogares (EPEIB, 3:11).

Por otra parte, la presencia de los relatos orales en la enseñanza genera instancias de conversación muy extensas entre los alumnos/as y el profesor. Ello es significativo en cuanto que aportan al conocimiento de la cultura y fortalecen las interacciones en el medio escolar:

...se da una conversación muy bonita, y ahí uno le va inculcando, le va dando a conocer a los chicos que lo que estamos hablando nosotros es cultura, le estamos dando más énfasis a la oralidad que a la escritura (EPEIB, 8:8).

Las *experiencias de aprendizaje en terreno* es otro de los recursos que el profesor incorpora en su práctica pedagógica. Estas consisten en visitas planificadas a contextos rurales y urbanos. Respecto del aprendizaje en contextos rurales, destaca el trabajo con hierbas medicinales: "...cuando yo les dije que íbamos a ver la plantas medicinales ha...nosotros sabemos, pero lo que no sabían es que nosotros íbamos a ir a terreno" (EPEIB, 2:33).

En el trabajo en terreno participa el profesor intercultural, el educador tradicional y por supuesto los niños, y la finalidad es acercar a los niños al contexto real en donde está presente el objeto de estudio: "...fuimos con el educador tradicional, llevamos los cuatro cursos, pero en diferentes días y diferentes horarios. Si el niño está ahí: lo puede ver, lo puede tocar" (EPEIB, 2:21).

Respecto del trabajo en terreno en contextos urbanos, la profesora realiza vistas a emisoras de radio y al diario, precisamente para acercar a los niños al trabajo de los profesionales de la comunicación: "...tenían los medios de comunicación y los llevaba a la radio, que vean como se ejecuta un programa de radio, hemos ido al

Diario Austral cómo es el trabajo de los periodistas, cuál es el lenguaje de los periodistas...” (EPEIB, 9:47). Sin embargo, en esta última instancia no se evidencia un trabajo intercultural.

Otro *recurso cultural mapunche* presente en el desempeño del profesor/a intercultural es la práctica del tejido a telar mapunche, ya sea en telar u otra modalidad. Al respecto se abordan saberes asociados al teñido de la lana: “...acá anteriormente se estaba trabajando el tema de los teñidos, de la lana (...), vino una señora de la comunidad a trabajar eso con los niños” (EPEIB, 3:50).

Esta actividad es realizada por una persona de la comunidad que posee un profundo conocimiento en el tema. De acuerdo a la participante, los niños manifiestan una buena acogida al trabajo en telar: “...fue una **ñaña** (trato social de hermana) que vino del campo y nos estuvo ayudando a hacer telar... y los niños al final (...) quedaron fascinados y los apoderados igual...” (EPEIB, 5:9).

Se advierte que en el aprendizaje del tejido en telar participa la familia, pues hay procesos como el lavado de la lana que requiere del apoyo de los padres: “...en el tema del telar, también hubo relación [con la comunidad] porque tuvieron que traer lana, algunos tuvieron que lavarla y les ayudaron en las casas...” (EPEIB, 7:40).

En cuanto a los *recursos humanos*, el profesor/a intercultural incorpora a la acción educativa dos instituciones de la comunidad mapunche tradicional: las autoridades tradicionales y al Educador tradicional.

El Educador Tradicional es un miembro de la comunidad mapunche, elegida por ésta para que en su representación lleve la voz de la comunidad en la enseñanza escolar. La figura del Educador Tradicional es instituida por el Ministerio de Educación, en el marco de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe y que surgió a partir de la figura del Asesor Cultural, propuesto desde los Proyectos Pilotos en EIB.

En relación a la participación de miembros de la *comunidad tradicional mapunche* el profesor/a intercultural solicita la colaboración de personalidad mapunche que poseen ciertos conocimientos específicos asociados a prácticas culturales.

Particularmente, el docente ha invitado a personas que poseen dominio práctico en la ejecución de instrumentos musicales:

...Antilef Peña, él no es hablante, pero participa en una comunidad, por el lado de Panguipulli, él tocó **pifilka** [**pifüjka**], él vino con su manta, **xarilogko**, y tocaba, y como que todos los niños así, como que era algo de otro mundo para ellos (EPEIB, 2:43).

En la realización de actividades ceremoniales el profesor recurre a la colaboración de la autoridad tradicional de la comunidad:

...vienen los **kimche**, a ayudar a hacer el **gijatun**, ellos son los que tocan el **kultrun**, haya un caballero que nos dirige el **gijatun**, hay otro que toca el kultrun, hay otro que nos dirige en los bailes, y no son apoderados (EPEIB, 8:51).

Finalmente, la participación del *educador tradicional* representa un recurso humano para el trabajo del profesor/a intercultural. En este caso complementa la labor docente, y las actividades son consensuadas entre ambos: "...yo siempre le he dicho a don José [el Educador Tradicional], nosotros hacemos la unidad juntos. Claro que yo soy la que voy escribiendo y él también hace sus sugerencias..." (EPEIB, 2:31).

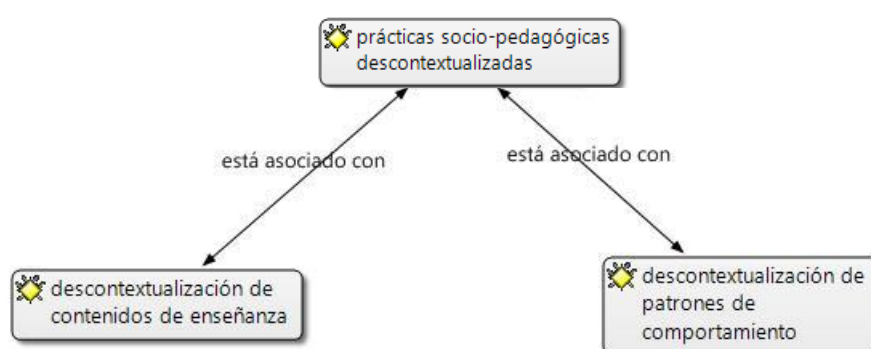
Pese a que la presencia del educador tradicional en la sala de clases es limitada, aborda saberes tradicionales relacionados con las conversaciones y los consejos: "...se trabaja el tema con el asesor cultural, lo hacemos más que nada mensualmente porque como son dos horas a la semana, se trabajan temas como: en **pentukun** (saludo formal mapunche), el **gübam**...(orientación formativa)" (EPEIB, 9:15).

## **Categoría 2. Prácticas pedagógicas descontextualizadas**

Los resultados que arrojan los registros de observación es la constatación de prácticas pedagógicas descontextualizadas, lo que muestra aspectos de debilidades del desempeño del docente intercultural. Esta descontextualización se expresa en dos

ámbitos; por un lado, el profesor/a intercultural propone una enseñanza a la base de unos contenidos que no representan el medio local sobre el cual versa la temática a enseñar, es decir, se establecen representaciones descontextualizadas para los contenidos de enseñanza. Por otro lado, su propuesta pedagógica no se vincula con el interés del estudiantado, generándose procesos comunicativos ocasionales, disruptivos, que poco favorecen una inmersión en el conocimiento que se propone en la clase.

**Ilustración 4. Red conceptual Categoría Prácticas Pedagógicas descontextualizadas**



#### a. Descontextualización del contenido de enseñanza

Las observaciones registradas de las clases realizadas por el docente intercultural evidencian carencia de formación didáctica y del dominio de los contenidos propios de la cultura mapunche. Esto queda explícito en el comentario del observador: "...se perciben carencias en didáctica para la enseñanza del mapunzugun así como dominio del contenido temático desde la lógica cultural propia" (R.O.C. 2:10).

También se observan ambigüedades en el tipo de mapunzugun usado por el docente intercultural, ya que éste al expresarse oralmente combina estilos usados tanto para contextos formales como para informales: "...no se percibe el tipo de mapunzugun que se enseña, si el de uso cotidiano o el mapunzugun formal. En otras palabras, se observa falta de control de la enseñanza de la lengua mapunche" (R.O.C. 2:13).

Por otra parte, el profesor intercultural no relaciona los contenidos de enseñanza a situaciones cotidianas donde se manifiestan los saberes tradicionales, esto supone una debilidad de orden didáctico:



[C.O.]:...no se aprecia la ruta didáctica, no se observa que se haya definido una temática, en un sentido más integral. Por ejemplo: el desplazamiento de los qũñũm (aves); los kujiñ (animales) de mi localidad; los kujiñ de otras partes del mundo; las voces de los qũñũm o las voces de los animales. Es decir, los nombres de aves o animales son tratados como etiquetas) (R.O.C. 2:14).

En la descontextualización del contenido, el profesor utiliza ejemplos que se distancian de la realidad socio-cultural. En consecuencia, toda vez que los contenidos no son representados gráficamente la comprensión de los estudiantes es limitada: "...Aa -Prof. JG.: Globo aerostático. Prof. JG.- **Aos:** Ya ahí tenemos la palabra globo, la vamos a escribir igual... Y dime catita: ¿Qué es un globo aerostático? Aa -Prof. JG.: Unos globos que vuelan en el cielo" (R.O.C. 1:5).

(C.O: El profesor se detiene a escuchar comentarios de los estudiantes, no clarifica la veracidad de éstos, es decir frente a los comentarios de los alumnos/as el docente no manifiesta una intención pedagógica que sirva para clarificar eventuales errores):

A ver, pase Ignacio Ancamil a hacer el primero por favor. Ao -Prof. AW.: ¿tía cierto que el diamante, el diamante igual se puede romper? ¿Cierto, tía? Prof. AW. -Ao: ¿Y quién tiene un diamante? Ao - prof. AW.: El Hugo cree que tiene un diamante, pero no es na, es una piedra común y corriente. Ao-Aos: ... "el diamante se rompe" (R.O.C. 5:24).

Los estudiantes manifiestan nociones ambiguas de ciertos elementos descontextualizados de la cultura mapunche, elementos que no son representados de manera significativa por el profesor. Es decir, la metodología de enseñanza utilizada por el docente está exenta de recursos visuales o concretos que respalden los contenidos abordados, para que de esta manera pudieran incrementar comprensión de parte de los estudiantes: "... Prof. JG.- Aos: Y además de volar en el cielo ¿qué hacen esos globos? Levantando la manito... ¿Bernardo...? Ao -Prof. JG.: Transportan gente.

Prof. JG.- Aos: transportan gente, mira como aprendimos algo interesante... Sigamos ¿Florenia?...” (R.O.C 1:6).

Los *contenidos descontextualizados* se encuentran caracterizados por el conocimiento memorístico de parte de los alumnos/as/as, y la ausencia de comprensión de los aprendizajes. El conocimiento se limita a descripciones textuales y a la vez abstractas, puesto que carecen de apoyo visual:

... “ya Carolina usted nos dice y empezamos...fuerte y claro. Aa: Ya...mi trabajo es: el sistema solar [C.O. Lee lo que tiene en su cartulina y luego complementa] el sistema solar está formado por el sol y todos los cuerpos celestes que giran alrededor del sol, o sea los planetas que giran alrededor del sol. El sistema solar es tan grande que resulta difícil imaginarlo. La luna, la luna es el astro más cercano a la tierra...un satélite es un cuerpo que gira alrededor del planeta. El sol, el sol...emite luz y calor..., porque sin el sol no tendríamos calor ni luz... Los planetas...Mercurio el más cercano al sol, Venus que igual, dicen que tiene calor... [Aplausos]” (R.O.C. 9:1).

#### **b. Descontextualización de patrones de comportamiento**

Respecto de este tipo de descontextualización, se observa una relación pedagógica profesor/alumno cargada de interferencias comunicativas, expresado en constantes interacciones verbales entre los alumnos/as, que inciden negativamente en el desarrollo y la dinámica de la clase, por cuanto el profesor/a interviene llamando fuertemente la atención a los alumnos/as. (C.O....en el campo de la interacción profesor- alumno, no se aprecia control del silencio para hacer favorable la comunicación, todos hablan. En otras palabras, no se desarrolla la capacidad de escucha en los niños) (R.O.C. 2:11).

En efecto, las explicaciones que la profesora realiza en torno al contenido de enseñanza, se ven obstaculizadas por conversaciones sostenidas entre alumnos/as, las que afectan significativamente el nivel de atención que comprometen los alumnos/as para comprender las explicaciones del profesor: “...puede haber kiñe, puede haber

epu, puede haber kũla, puede haber meli (C.O. En todo el desarrollo de la clase no se logra generar silencio)” (R.O.C. 2:16).

Desde la lógica cultural de la educación mapunche, uno de los principios de la práctica de enseñanza es enseñar a observar y enseñar a escuchar a los niños y jóvenes que se educan, proceso que se refuerza por una serie de prácticas verbales y corporales. También, los procesos formativos se desarrollan en contexto vinculándose el objeto de conocimiento con el aprendiz, mediado por el enseñante y el mapuzugun. En esta perspectiva, lo que realiza el docente en la sala de clases desconsidera los patrones de comportamiento educacionales propios de la cultura de referencia, así como el uso del mapunzugun como lengua de enseñanza.

### **Categoría 3. Estrategias ambiguas de enseñanza desde un enfoque intercultural**

Esta categoría surge de las estrategias de enseñanza que el profesor intercultural utiliza para desempeñarse pedagógicamente en la sala de clases. En este sentido, la categoría estrategias ambiguas de enseñanza, permite comprender el enfoque intercultural que el profesor le imprime a su práctica pedagógica y, también muestra la superposición de comprensiones y actuaciones de enseñanza en contexto de relaciones interétnicas e interculturales.

**Ilustración 5. Red conceptual Categoría Estrategias ambiguas de enseñanza en EIB**



#### **a. Uso pedagógico de cuentos mapunche**

Se advierte que el docente incorpora el uso pedagógico de cuentos mapunche en sus clases. Para evaluar la comprensión oral del cuento en los niños, el docente

requiere que los niños mantengan un clima adecuado a la actividad oral realizada: “...vamos a ir comentando, vamos a reconstruir nuestro cuento entre todos. Por favor Sergio ordenado... ¿ya? última vez que te llamo la atención. ¿De qué se trataba este cuento a ver? La manito arriba. Valentina, ¿de qué se trataba?” (R.O.C. 1:8).

En los cuentos seleccionados por el docente, tomado del texto escolar impartido por el MINEDUC, aparecen personajes que representan a autoridades tradicionales de la comunidad mapuche:

De una niña ¿Qué quería? Aa -Prof. JG.: Convertirse en una flor... no en una flor en un copihue. Prof. JG.-Aos: En una flor en un copihue, ya ¿Qué sucedió después del relato? La machi le dio un vasito de hierbas dice Renato...y se quedó dormida (R.O.C. 1:9).

A partir de la lectura de cuentos el docente interpela a los alumnos/as acerca de aspectos vinculados al conocimiento de las autoridades tradicionales mapuche:

Prof. JG. -Aa: La machi le dijo a la joven que tenía que evitar... que la cortaran a ella. Y dice: ese día en la tarde las hijas del cacique vinieron a jugar al bosque. Oye ¿quién era el cacique? Ao-Prof. JG.: porque el cacique manda todos los mapuche (R.O.C. 1:21).

A partir de la lectura del cuento el profesor intercultural destaca los valores que están presentes en el texto:

Ao - Prof. AM.: ...las culebras... animales. Prof. AM. -Aos: Claro, las culebras pero a los animales en general, por eso les digo que ya nuestra valoración o el respeto no solamente es entre las personas sino más bien dentro de todo... En este epeo ¿Cuál creen que es el valor fundamental que se enfatiza ahí? (R.O.C. 6:17).

La profesora de educación Intercultural, si bien resalta valores presentes en el relato, no cuestiona el término cacique, en tanto palabra que el conquistador exportó desde centro América y se las aplicó a los “jefes mapunche, cuya denominación

original es **logko**, asimismo, tampoco, otros profesores utilizan relatos que en mapunzugun se denominan **epew**, traducido con la palabra cuentos, en los textos escolares, y que el profesor de EIB no cuestiona tal traducción.

En el marco de los denominados cuentos mapunche, el profesor de EIB incorpora la narración de relatos mapunche en mapunzugun. En las clases se aprecia que el profesor intercultural se expresa frecuentemente en forma oral a través de relatos en mapunzugun. Principalmente para transmitir cuentos tradicionales: “Ao –Prof. AM.: A su cabra perdida. Prof. AM. -Aos: A su cabra que estaba perdida... Püralu kiñe kurü kawēju, wirikon kizu mew pegeluwürkey kiñe müna küme felechi filu ¿qué se encontró?” (R.O.C. 6:7).

El texto en mapunzugun, es parcialmente comprensible, luego genera incoherencia: **Püralu kiñe kurü kawēju/** cuando montó en un caballo negro/**wirikon kizu mew** (rayado en sí mismo) (C.O. Esto no se entiende, qué quiso decir en mapunzugun) **pegeluwürkey kiñe müna küme felechi filu** (se hizo visible una hermosa culebra).

De esta manera se observa que los alumnos/as manifiestan comprensión de la exposición mediante la narración oral en mapunzugun del profesor, en consecuencia pueden interpretar las palabras del docente:

Prof. AM.-Aos: Abü zewma amulu ti wenxu chafürkey kiñe ayifal chi zomo-che. Aos-Prof. AM.: ...encontró una mujer. Prof. AM.-Aos: Kizu ramturkefi ¿chemu ta mi logko wezoliy? Ta ti ayin zomo-che küme ayen mew feypirkeyu. Aos-prof. AM.: Usted su cabeza está rota...hermosa mujer...hermosa culebra (R.O.C. 6:9).

En el testimonio anterior se aprecia el dominio del castellano en los textos de mapunzugun, por ejemplo en la pregunta ¿chemu ta mi logko wezoley? En mapunzugun se diría ¿chemu wezoliy ta mi logko? (por qué está *rota* tu cabeza?).

### **b. Diferenciación cultural como estrategia de enseñanza**

Normalmente el profesor intercultural aborda aspectos valóricos relacionados con las culturas tradicionales. Para esto el docente plantea preguntas a los alumnos/as: “Aa: “¿Qué es la diversidad, en que otras asignaturas se pueden abordar temas relativos a nuestros pueblos originarios?” (R.O.C. 3:11).

En consecuencia, los alumnos/as demuestran disposición a las temáticas interculturales: “Prof. -PC.: ¿han escuchado esa palabra...Nacho? Ao: Es como decir...todas las culturas que hay...porque no es lo mismo decir la cultura mapuche...que la cultura chilena.” (R.O.C. 3:12).

Una estrategia para enseñar valores consiste en establecer *comparaciones interculturales* entre los significados de respeto otorgados la naturaleza y a los mayores y/o ancianos:

Si usted se fijan, nosotros desde la cultura wigka u occidental estamos viendo el respeto pero generalmente el respeto hacia las personas, pero desde la cultura mapuche ¿cómo se aprecia el respeto? No es solamente a las personas... hacia la naturaleza por lo tanto hasta los animales son respetados, también el respeto hacia nuestros mayores ¿Por qué creen ustedes que tenemos un respeto ante nuestras personas mayores? ¿Por qué creen ustedes...? (R.O.C. 6:15).

La diferenciación cultural como estrategia de enseñanza, para algunos profesores EIB, se establece desde los contenidos de enseñanza, que pueden emanar desde los relatos mapunche; para otros en cambio, la diferenciación cultural se plantea como concepto teórico en sí mismo sin vincularlos a la práctica con conocimientos propios del currículum escolar con sus posibles homólogos de los saberes educativos mapunche.

Para el caso, se presenta una explicación teórica respecto de un término que involucraría las diferencias culturales, pero no se ejemplifica ni se otorga contenido a estas diferencias, lo que en sí misma constituye una explicación incompleta y/o ambigua. Por lo demás, propuesta por el currículum escolar y las prácticas sociales.

### c. Estrategia traductiva de la enseñanza del mapunzugun

- En cuanto a la estrategia para la enseñanza del mapunzugun el profesor intercultural incorpora el uso de láminas con palabras en la lengua originaria: “cuentan animales en una lámina en la que y los niños dicen **kila**, para tres, la profesora corrige diciendo **küla**” (R.O.C. 2:5).
- Esto también es evidenciado en los comentarios del observador: “Se presentan tarjetas de trabajo con figuras de animales (C.O. Las figuras de animales se presentan según lógica cultural occidental, en el cual gusanos, moscas o aves forman parte de la categoría **kujiñ**) (R.O.C. 2:8).
- En este ámbito de estrategias, el saludo en **mapunzugun** forma parte de ello. Se observa, por ejemplo, que los docentes al iniciar una clase saludan en mapunzugun a todos los niños: “...saludo en mapunzugun de parte de la profesora Mari mari, los niños responden de modo silabeado ma-ri ma-ri” (R.O.C. 2:1).
- Esta saludo, sin embargo, se mantiene en el uso simbólico de la lengua, pues luego del saludo, la clase se imparte en castellano.
- En la sala de clases se observan también el *rincón intercultural*, que serviría como estrategia para la enseñanza para la lengua, por ejemplo: “en el ámbito mapuche se observa un rincón intercultural donde hay dibujos de animales como **kawej** (caballo), **zañwe** (cerdo); sobre la familia **meli folil küpan** (Ascendencia social por los cuatro troncos familiares/cuatro abuelos), los números en mapunzugun” (R.O.C. 2:16).

### d. Incentivo al habla del estudiantado

La actividad de participación cultural de los alumnos/as se produce en el marco del relato de **epew** (tipo de relato mapunche), en cuanto instancia de *participación oral*. En esta actividad el docente lee junto a los alumnos/as para luego comentar el texto. La actividad oral no se puede llevar a cabo porque el profesor ha olvidado el material necesario para permitir que los alumnos/as/as participen leyendo epew:

Aos: Los mapuches... Prof. AC.: Yo les iba a mostrar el epew de..., pero no puedo porque no saque más fotocopias, pero les voy a leer: ustedes van a escuchar ¿alguien quiere leerlo, quién se ofrece para leerlo? [Con una voz fuerte]. Yo no he encontrado el pendrive que se me perdió... ¿Y para escuchar el epew...que tengo que tener? Ao: Un pendrive...”.

Uno de los aprendizajes más relevantes que ocurren en las actividades orales es la identificación de las finalidades de los textos que el profesor utiliza. En este caso los alumnos/as sugieren que el epew es un relato que invita a reflexionar: “Aos: Personajes...acciones, moralejas. Prof. AC.: Moralejas...pero solamente. Por ejemplo: ¿en los epew habrá una moraleja o habrá una forma de reflexión? Aos: Reflexión” (R.O.C. 4:13).

En el proceso de enseñanza, la profesora EIB se sitúa en los cánones propios de los relatos de la literatura occidental, en la cual quiere encontrar moralejas, presentes en el relato, sin considerar que los epew mapunche no necesariamente pueden coincidir con cuentos y/o fábulas, según como los abarda la literatura escolar chilena. Es decir, la literatura que se enseña en la escuela primaria chilena.

La interrogación también se considera como un incentivo al habla para la enseñanza de las matemáticas. Particularmente, el docente interroga a los alumnos/as respecto de los resultados de ejercicios que están en la pizarra:

Ao –AW.: ¿Cuál es el valor del número...? Prof. AW. -Aos: Ya ¿Cuál es el valor de cuatro de los siguientes números? ¿A ver Aldair, qué número es este? Ao – Prof. AW: Cuatrocientos cuarenta y dos. Prof. AW.-Ao: ¿Qué número...? Ao –Prof. AW: ¿Trescientos cuarenta y dos? (R.O.C. 5:19).

En consecuencia, en las actividades orales el docente utiliza preguntas asociadas al tema que enseña, en un contexto de control de la comunicación y centrado en un conocimiento propio del profesor, que en rigor en muchos casos inhibe la participación del estudiantado, particularmente en contextos interculturales.



Ahora vamos a ver el tema que nos convoca hoy día: como debemos relacionarnos con los demás y con nuestro entorno ¿ya? Primero: ¿qué entendemos por respeto, qué entienden ustedes por respeto? Ya, no tengan miedo, hablen. A ver entonces ¿Cuándo ponemos en práctica el respeto?” (R.O.C. 6:12).

El profesor también insta a los alumnos/as a que se interroguen mutuamente. Esto posibilita interacciones orales intersubjetivas, cuya finalidad es lograr la comprensión de los contenidos de enseñanza:

Prof. AMJ. -Aos: Nada ¿Quién quiere hacer preguntas? Aa -Aa: ¿Qué fue lo que más te llamó la atención de tu trabajo...? ¿Por qué? Aa -Aa: Los planetas...Porque son nueve planetas y yo no lo sabía antes, y ahora me gustó mucho este trabajo... (R.O.C. 9:2).

(C.O. La interrogación aparece mecánicamente en el desarrollo de la clase, no se aprecia que haya una intención de recurrir a ella, ni una sistematización acerca de cómo se usaría la interrogación pedagógica en la educación nacional y/o de qué manera se usaría en los procesos educativos propios de la sociedad mapunche).

#### **4.1.2 Autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional.**

En la entrevista en profundidad participaron 10 profesores de Educación Intercultural Bilingüe, 4 hombres y 6 mujeres. De éstos 8 son profesores de ascendencia mapunche, y 2 de ascendencia chilena. El objetivo operacional de la entrevista en profundidad es indagar en la auto-percepción evaluativa que el profesor tiene de su desempeño docente en EIB.

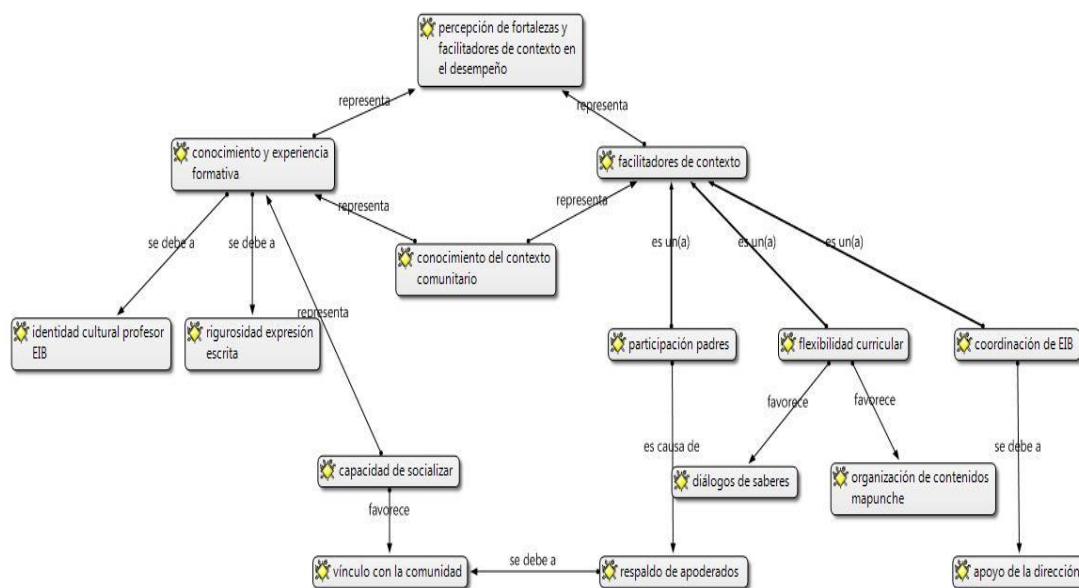
La entrevista en profundidad se orientó por un guión de preguntas (Valles, 1997), que incluyeron ámbitos como: evaluación del desempeño, enseñanza del profesor de EIB, aprendizajes logrados en los niños, factores socioculturales que influyen en el desempeño, y relación entre comunidad, escuela, sistema educacional y desempeño.

Como resultado del análisis e interpretación de los datos, a partir de la codificación abierta de las entrevistas, se obtienen las siguientes categorías: 1) Percepción de sus fortalezas y facilitadores de contexto en su desempeño, 2) Percepción de debilidades en su desempeño, 3) Logros del desempeño del profesorado Intercultural, y 4) Proyecciones del desempeño pedagógico del profesorado de EIB.

##### **Categoría 1. Percepción de fortalezas y facilitadores de contexto en el desempeño del profesorado de EIB**

Los profesores identifican aspectos facilitadores influyentes en el éxito del desempeño docente. Precisamente, éstos surgen desde la práctica pedagógica y están relacionados con la flexibilidad curricular, la coordinación de la Educación Intercultural Bilingüe, la participación y el respaldo de los apoderados al desempeño del profesor intercultural. En cambio, las fortalezas del desempeño docente son adquiridas en la formación inicial del profesor y operan en la práctica pedagógica en el contexto escolar. Al respecto, las fortalezas más relevantes corresponden a la identidad cultural, capacidad de socializar y rigurosidad en la expresión escrita.

**Ilustración 6. Red conceptual Categoría: Percepción de fortalezas y facilitadores de contexto en el desempeño del profesorado de EIB.**



### Subcategoría 1: Percepción de fortalezas en el desempeño del profesor EIB

En la subcategoría fortalezas del desempeño docente del profesor de Educación Intercultural se advierten aspectos como la identidad cultural del profesor, la capacidad para socializar, la rigurosidad en la expresión escrita. Además de estas, se encuentran aspectos vinculantes entre esta subcategoría y las referidas a los facilitadores de contexto del desempeño profesional del profesor de EIB.

#### a. Identidad cultural del profesor

Es importante señalar que las fortalezas identificadas surgen desde la formación inicial y operan en la práctica pedagógica, entonces el profesor plantea que una de las fortalezas es su identidad de profesor mapunche:

...de la formación profesional me acuerdo que hay que tener claro el ser profesor, hay que ser mapuche. Uno no puede ser primero mapuche o no puede ser primero profesor, uno tiene que estar al medio de las dos cosas (EPEIB, 1:42).

Asimismo, afirma que nunca se ha sentido inferior al *no mapunche*, y tampoco ha demostrado vergüenza de su cultura: “...nunca he renegado, nunca he tenido vergüenza, nunca me he sentido discriminada tampoco...” (EPEIB, 8:73).

El profesor de EIB declara también que posee los argumentos necesarios que le permitirían enfrentar un eventual ataque hacia su origen étnico: “...sé que a estas alturas menos las voy a vivir porque uno ya tiene argumentos, tiene como defenderse [de la discriminación]” (EPEIB, 8:75).

La identidad cultural, es apreciada como una fortaleza del profesor intercultural, fortaleza que también se habría adquirido en el contexto familiar: “...mi papá dos cosas nos decía: ustedes son mapuche y nunca tienen que avergonzarse de sus padres. Y esas enseñanzas yo las tengo presente, y a los chicos trato de inculcarle lo mismo” (EPEIB, 8:90).

#### **b. Rigurosidad en la expresión escrita**

Por último, el profesor indica que una de las fortalezas en la formación inicial, está asociada a la rigurosidad en la expresión escrita, particularmente en aspectos formales de la elaboración y presentación de informes:

...entonces, esa rigidez, eso de presentar un trabajo, también es parte de la formación de la educación intercultural. Yo lo he visto así... de ser riguroso en esos temas, riguroso en términos de presentación de un trabajo, de la formalidad... (EPEIB, 6:29).

Además la rigurosidad comprende la utilización de fuentes y fundamentos teóricos que fortalecen los planteamientos en un texto escrito:

...si hay un autor (...) no podemos poner cosas al lote como que es de nosotros, siempre se lo he dicho a los compañeros. Varios me han dicho: oye pero que eres crítico, pero que en realidad tienes razón, por nosotros somos muy descuidados en algunos temas... y yo digo: eso es parte de las cosas adquiridas en la universidad (EPEIB, 6:30).

Esta fortaleza, en la redacción de textos, es transferida por el profesor intercultural a los alumnos/as en el contexto escolar, y exige una ética en el uso de referencias, que los alumnos/as deben cumplir: “...entonces eso mismo pasa con los chicos, cuando de repente mando a hacer un trabajo y, ellos van a Internet y, copian y copian, y yo les digo ¿y quién le hizo eso? Y dicen: no, yo...” (EPEIB, 6:33).

En la Categoría percepción de sus fortalezas en su desempeño docente, existen tres elementos que vinculan las subcategoría. Estos elementos son:

- Conocimiento del contexto comunitario,
- Vínculo con la comunidad y,
- Participación de los padres.

### c. **Capacidad de socializar**

Otra fortaleza relevante en el desempeño del profesor intercultural, corresponde a la capacidad de socializar con otros en el contexto escolar mapunche. La participante manifiesta que esta capacidad la ha adquirido en la formación inicial. Por tanto la capacidad de socializar es tan relevante como la formación disciplinaria: “...yo creo que mi fuerte en la formación de la carrera fue la socialización más que lo que me entregó, como historia indígena, como fundamentos de la educación intercultural... La socialización en la universidad es parte de mi formación” (EPEIB, 1:47).

En consecuencia, manifiestan que la capacidad de socialización es el aspecto más desarrollado en la formación inicial.

Particularmente, los profesores señalan que establece relaciones con apoderados que poseen conocimientos, pues esto le permite adquirir saberes culturales: “...por ejemplo: relacionarme con algunos apoderados y que tienen bastante conocimiento en la comunidad, y conociendo la historia del lugar” (EPEIB, 3:1).

Esta capacidad de socializar, que es parte de la formación, es advertida por los apoderados como una característica que no está presente en otros profesores: “...me lo han hecho algunos, y gente que son apoderados, y gente que son de la comunidad

misma, me han hecho saber: profesor usted es distinto, digamos, frente a otro que ha venido, que no son sociables...” (EPEIB, 6:11).

La socialización se manifiesta en visitas sistemáticas que el profesor realiza a las casa de los apoderados:

...entonces la comunidad que vea a un profesor que vaya a su casa y que esté en la comunidad, ellos lo encuentran como novedoso, pero que a la vez impacta a lo mejor y dicen ellos que hay algo distinto (EPEIB, 6:52).

La capacidad de socializar genera vínculos entre el profesor y la comunidad, además permite al docente un conocimiento del contexto comunitario: “...yo creo que hay hartas cosas, dentro de ellas creo que hay una formación muy importante: la vinculación que siempre se da entre escuela y comunidad” (EPEIB, 3:16).

Esta capacidad de socializar con la comunidad se ha asociado a una fortaleza y a un facilitador del desempeño docente, por cuanto el profesor/a EIB establece *vínculo con la comunidad* que le favorece para llevar cabo una pedagogía intercultural. De esta manera, el docente señala que un aspecto facilitador es que el profesor se vincule activamente con la comunidad. Así: “...más que ir como escuela tendría que ser como profesores y participar directamente, e ir a ayudar a la comunidad” (EPEIB, 3:32); reconociendo que la comunidad es la portadora del conocimiento cultural, y no el docente: “...porque creo que no somos los profesores los que tenemos el conocimiento, si no la gente de la comunidad” (EPEIB, 3:35).

El vínculo escuela-comunidad mejora los niveles de participación de las personas, además mejora la organización de actividades culturales:

...y por lo que he visto: se involucra fuertemente, de modo que en fechas importantes como el **We xipantu**, o si se quiere organizar algún evento como un **palin** [juego de la chueca] que se han hecho allá, en la misma escuela donde yo estoy, la familia y la comunidad se integra, y les gusta...” (EPEIB, 5:5).

Es importante señalar que el vínculo del profesor con la comunidad es apreciado como un criterio de evaluación del desempeño docente propio:

...yo creo que la evalúo bien [desempeño], en el sentido de que... he tratado de crear un nexo entre lo que es la escuela y la comunidad, entonces he tratado yo de ir a la comunidad, de acercarme a la gente... (EPEIB, 6:1).

Además, vincularse con personas de la comunidad genera espacios de diálogo significativos que implican el uso del **mapunzugun** en el profesor intercultural: “Y preguntaban “usted es profesor” sí y todo... ¿usted es mapuche? Sí mapuche, empezábamos a hablar **mapunzugun** y ahí se alargaba la conversa. Entonces yo creo que a mí me ha facilitado ese tema, de que yo he salido” (EPEIB, 6:49).

Por otra parte, el vínculo con la comunidad implica un tipo de apoyo más significativo de parte de los apoderados, pues los temas culturales que el profesor aborda surgen a partir de la comunidad:

...eso se hizo acá con los niños, se trajo a una persona de la comunidad que sabía, se trabajó ¿qué es el **wizün**?, ¿el **uko**?, ¿el **raq**, de donde se saca?, ¿cuál es el proceso de la elaboración del **metawe**? [cántaro] (EPEIB, 9:23).

En efecto, el profesor es consciente de las repercusiones de la comunidad en la escuela y, por ello cuando concurre a actividades la comunidad lo hace con sus alumnos/as: “Así lo que la comunidad pueda hacer, le afecta a la escuela; [cuando] yo fui a la primera reunión, fui con todos mis alumnos/as” (EPEIB, 6:65).

Por último, el vínculo con la comunidad permite incorporar a personas que aportan en la enseñanza de prácticas culturales: “...cuando se ha trabajado el **We xipantu**, [se incorporó] al **logko** [jefe] de la comunidad...” (EPEIB, 10:20).

La participación del **logko** de la comunidad en las actividades escolares permitió una mayor cercanía y conocimiento de los problemas de los alumnos/as: “...al tener vínculos con la comunidad uno puede llegar más a los alumnos/as, conocer qué problemas tiene su realidad” (EPEIB, 10:19).

#### d. **Conocimiento del contexto comunitario**

Al respecto se advierte que el profesor intercultural posee un conocimiento del contexto comunitario, pues declara saber quiénes son los que están a favor y en contra de la Educación Intercultural, esta información es levantada por el educador a partir de un diagnóstico. Ello implica reconocer:

...lo importante que es el conocer nuestro entorno para poder trabajarlo con los niños, hacer un diagnóstico del lugar donde uno se encuentra, he encontrado diversos factores: algunos [padres y apoderados] que apoyan la incorporación de la educación intercultural y con personas que no quieren eso. Es importante conocer el contexto donde uno está. (EPEIB, 3:21).

Esta capacidad de conocer el contexto, representa un trabajo arduo realizado a comienzo del año y que sirve para conocer la vida de sus alumnos/as: "...entonces allá en Maite fue ese mi trabajo primero. Ya en marzo yo...había visitado la población de todos mis apoderados, a pesar de que... son tantos" (EPEIB, 6:59).

Así uno puede: "...comprender muchas cosas, comportamiento y actitud de mis alumnos/as" (EPEIB, 6:58).

La vinculación del profesor de EIB con los miembros de la comunidad tradicional le otorga respeto frente a los apoderados, pues el participante señala que el profesor es una autoridad importante y en ese contexto los apoderados valoran su presencia en la comunidad: "...decir... ¡oh vino el profesor!, porque igual en la comunidad aún el profesor sigue siendo como la autoridad. Entonces que el profesor vaya allá, para ellos es relevante" (EPEIB, 6:61).

#### **Subcategoría 2: Facilitadores de contexto en el desempeño del profesor/a EIB**

En esta subcategoría, se encuentran aspectos facilitadores de contexto en su desempeño tales como la flexibilidad curricular, la coordinación de EIB, la participación de los padres, conocimientos del contexto comunitario y vínculo con la comunidad tradicional.



### a. Participación de los padres y apoderados

La participación de los padres y apoderados en el proceso formativo de los alumnos/as se debe a la tendencia del educador intercultural a integrar a la familia en todas las actividades culturales y recreativas como por ejemplo: giras de estudio: “...por lo menos las giras de estudio que se han hecho los han dejado muy contentos, muy satisfechos, porque yo he integrado a los apoderados, no he salido solo con mis niños; eso los ha motivado más aún” (EPEIB, 7:6).

En algunos casos, son los padres quienes se organizan para llevar acabo las actividades culturales, manifiestan apoyo a sus hijos a través de la preocupación por las vestimentas adecuadas para la participación de los alumnos/as en las actividades culturales: “...la participación de los papás, porque ellos van con ganas, ahora *sacan sus ropas*. Nosotros el primer año que hicimos **We xipantu** y vimos que salieron vestidos, no sé de donde salieron pero llegaron” (EPEIB, 1:68).

La expresión *sacan sus ropas*, quiere decir que el vestuario ceremonial mapunche está restringido al ámbito interno de la comunidad, pero con las actividades culturales que se realizan en la escuela, las personas han hecho público su vestuario. En efecto, el vestuario cultural propio estaría dejan de ser objeto de vergüenza.

También se aprecia que los padres participan del aprendizaje de aspectos culturales de sus hijos, dado que han tenido que recordar saberes que tenían olvidados o que sólo eran parte de la memoria de sus padres, abuelos u otros familiares: “...entonces [recurren a] sus familias: ellos dice ah, mi mamá, mi abuelita, yo tengo un primo por ahí o yo conozco a alguien, y con eso vamos formando algo” (EPEIB, 4:4).

De esta forma se da una relación familiar en torno a los saberes culturales, los abuelos enseñan a sus nietos a utilizar algunos instrumentos musicales a los niños, además participan en las actividades culturales organizadas por la escuela:

Los abuelos participan en el **gijatun** [ceremonia religiosa mapunche, también denominada kamarikun] y la abuelita le enseñó el toque [del **kulxug**] a la niñita y ella lo tocó acá. Las mamás preocupadas de hacer el

**xarilonko** [joya de la mujer mapunche] a las niñas, hay niñas que le hicieron su **küpam** [vestuario de la mujer mapunche]” (EPEIB, 2:71).

En consecuencia, es posible afirmar que existe una construcción de aprendizajes de saberes culturales que ocurre en el contexto familiar.

La participación de los padres es fundamentalmente en el *We xipantu*, pero también influye en las sugerencias de ciertos contenidos culturales que el profesor intercultural puede abordar.

Esta participación de los padres constituye un *respaldo de los apoderados* hacia profesor/a, que es, precisamente, otro de los aspectos que actúa como facilitador del desempeño del profesor intercultural, representa un apoyo de los apoderados, que los ha motivado a presionar al nivel directivo para que éste garantice la permanencia del profesor, de lo contrario, según el participante, los apoderados estarían dispuestos a retirar a sus hijos de la institución educativa: “...y los apoderados dijeron: que si ella me sacaba a mí de tercero, ellos iban a retirar a sus alumnos/as. Entonces la directora dijo que no, que esperaran un tiempo” (EPEIB, 2:15).

El argumento de los apoderados para que el profesor permanezca a cargo de la formación de sus hijos, está asociado a los aprendizajes valóricos y disciplinarios que han logrado con el docente:

...y ellos le dijeron [al director]: nosotros vamos a hablar con quien haya que hablar, porque nuestros niños este año han aprendido, no tenían disciplina, no tenían valores, no se respetaban entre pares y ahora sí...es respetado el niño mapuche dentro de la sala y antes no... Los apoderados se revolucionaron, y la directora no me pudo cambiar de curso. (EPEIB, 2:16).

Los apoderados valoran también la recuperación de saberes culturales mapunche que la profesora hace a nivel del grupo curso: “...ella lo que más valora es que se está enseñando, que se está recuperando la lengua” (EPEIB, 9:61).

Se observa que el profesor intercultural otorga mucha relevancia a la participación de los apoderados en el proceso formativo de los alumnos/as, además apela

explícitamente al apoyo que los apoderados le puedan ofrecer: “...les dije: yo cuento con ustedes, o sea, sí yo no tengo el apoyo de ustedes, mi trabajo va a ser más difícil acá, pero cuento con la ayuda de ustedes...” (EPEIB, 6:54).

Por tanto, permanentemente el profesor valora el diálogo como una forma de aproximación significativamente para solucionar problemas.

### **b. Flexibilidad curricular**

El primer aspecto presente en esta subcategoría es la flexibilidad curricular con la que cuentan los profesores interculturales para incorporar los saberes culturales mapunche al currículum oficial. La flexibilidad curricular permite a los docentes realizar modificaciones a los programas de estudio, precisamente para incorporar algunos contenidos y actividades de aprendizaje: “...nosotros buscamos el plan que viene del ministerio, dónde modificamos ese plan y programa de estudio; allí incluimos materiales propios de nuestra cultura, o sea locales en el fondo” (EPEIB, 8:12).

La flexibilidad curricular ha posibilitado al profesor intercultural espacio relevante para la *organización saberes tradicionales* e incorporarlos en unidades de enseñanza, generando dialogización de saberes. En este principio de flexibilidad del currículo nacional el profesor EIB relaciona contenidos occidentales con contenidos mapunche: “...yo trabajo más con unidades, y depende del contenido lo relaciono con lo cultural, y lo que viene por calendario para el pueblo mapunche...entonces yo trato de relacionarlo con eso” (EPEIB, 2:18).

El profesor de EIB, declara que organiza los contenidos según circunstancias cronológicas y/o temporales, considerando fechas de celebraciones culturales mapunche: “...cuando ya va a venir el **We xipantu** hago mi unidad relacionada con el **We xipantu**. Y cuando hay cambios estacionales también...” (EPEIB, 2:19).

En este mismo principio de flexibilidad curricular el profesor intercultural organiza los saberes para la enseñanza desde una *perspectiva dialógica* del conocimiento. Particularmente, plantea exponer a los alumnos/as la convergencia entre los saberes occidentales y los saberes tradicionales mapunche: “...esa relación

entre contenido occidental y contenido mapuche, muestra esa visión y digo otra vez: nuestra sociedad mapuche es esto” (EPEIB, 6:13).

En otros casos, la flexibilidad curricular permite a los profesores elaborar planes y programas propios de educación intercultural bilingüe: “...nuestra escuela ahora tiene Planes y Programas Propios, de primero a sexto año. Primero y segundo ya los estamos implementando...” (EPEIB, 8:17); planes que son revisados y aprobados por el MINEDUC: “...nos dijeron que si dentro de seis meses no recibíamos respuesta es porque están aprobados. Ya han pasado como seis meses...” [y no hay respuesta] (EPEIB, 8:18).

### **c. Coordinación de la Educación Intercultural Bilingüe**

Otro aspecto que representa un facilitador del desempeño docente, corresponde al rol del profesor como coordinador de la Educación Intercultural Bilingüe. El profesor señala que él se encarga de organizar y asesorar curricularmente, las intervenciones en relación a la incorporación de contenidos culturales mapunche: Esta situación ocurre porque en la mayoría de los casos el profesor asume la coordinación y gestión de la incorporación de contenidos culturales en el currículum:

Yo soy la coordinadora de EIB aquí, entonces vamos a trabajar de esta manera, y a ella le gustó la idea: de hecho ya se hizo la carga horaria, el profesor jefe aparece con el subsector de cultura mapuche. Y va a trabajar con el apoyo del educador [tradicional], y en las planificaciones les voy a ayudar yo (EPEIB, 2:44).

En consecuencia, asume el rol de asesor, para apoyar a otros profesores, desde el punto de vista disciplinario: “...ahora en octubre una colega llevaba en su planificación lo que es el descubrimiento de América y yo le hice algunas apreciaciones sobre los pueblos originarios” (EPEIB, 5:2).

Por otra parte, el profesor manifiesta la intencionalidad de intervenir el Proyecto Educativo Institucional para direccionarlo hacia la Educación Intercultural: “...ni siquiera hemos reformulado el proyecto educativo; en la reformulación yo quiero ingresar el tema mapuche y en lo posible ingresar un taller mapuche” (EPEIB, 7:30).

En su rol de coordinador, el docente al organizar actividades culturales mapunche, considera la intervención del educador tradicional y los representantes del centro de padres: "...lo converso con la asesora cultural, con la Presidenta del Centro de Padres y de ahí se arma todo" (EPEIB, 8:82).

Junto al rol del coordinador de Educación Intercultural Bilingüe, el profesor EIB cuenta con el *apoyo de la dirección de la escuela*, representado esta confianza otro elemento facilitador para su desempeño profesional. En consecuencia, aunque el nivel directivo (directora y jefe UTP) carece de formación y/o conocimiento acerca de la pedagogía intercultural, manifiestan apoyo a la intervención pedagógica del profesor de EIB: "...el apoyo que tenemos acá también de parte de la dirección. Ella [la Directora] se declaró ignorante en el tema mapuche, pero da los espacios y da prioridad también para reforzar la identidad" (EPEIB, 2:67).

Existe un respaldo hacia la enseñanza de la lengua mapunche:

De hecho el otro día ella me decía que yo me podría hacer cargo de primero y segundo para enseñar la lengua, me decía: para que avancen más en el mapunzugun, y eso salió de ella. Hace tres años atrás eso no se veía (EPEIB, 9:33).

La dirección reconoce del desempeño del profesor, la capacidad para controlar la disciplina de aula: "...no he tenido mayores quejas, por ejemplo la directora siempre me ha dicho que le gusta el sentido de la disciplina" (EPEIB, 9:9). Además, los buenos resultados en el SIMCE obtenidos por el docente, representan el apoyo de la dirección: "...ella me dice: prepara SIMCE, entonces eso es porque siente que puedo hacerlo, que puedo hacerlo bien" (EPEIB, 9:10).

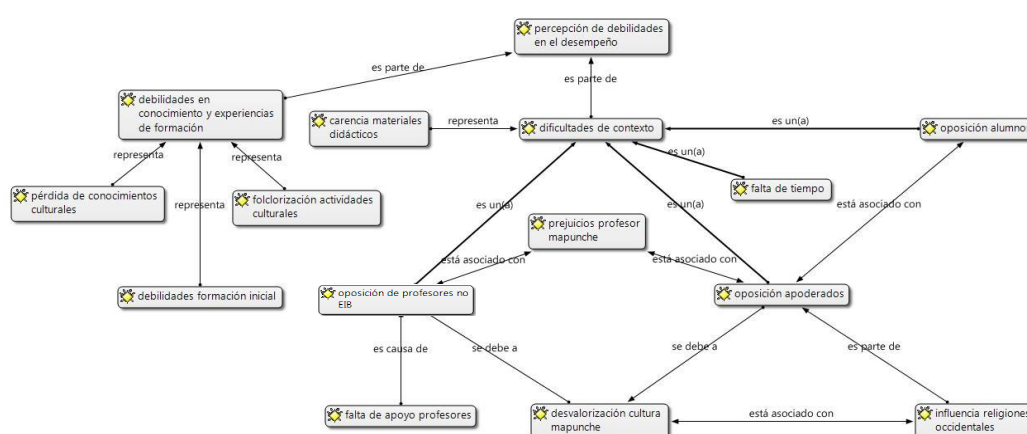
## **Categoría 2. Percepción de debilidades en su desempeño del profesor/a EIB**

Esta categoría consiste en las debilidades que el profesor de Educación Intercultural posee, por un lado en sus propios conocimientos y experiencia de formación y, por otro lado, aquellas dificultades que provienen del contexto en que se inserta la comunidad educativa escolar. Aquí se entiende por Comunidad educativa escolar a la organización escolar integrada por profesores de la escuela, los

alumnos/as y los miembros del centro de padres y apoderados quienes mantienen vínculos directos con el establecimiento educacional.

Las relaciones que se establecen en la comunidad educativa escolar pueden representar dificultades para que el profesor de EIB lleve a cabo una pedagogía con enfoque intercultural. Por lo tanto, en esta categoría adquieren relevancia las oposiciones de apoderados y profesores que se traducen en falta de apoyo a la labor docente.

**Ilustración 7. Red Conceptual, Categoría: Percepción de debilidades en el desempeño del profesorado del EIB**



### Subcategoría 1. Debilidades en sus conocimientos y experiencia de formación

Esta categoría representa las debilidades que el profesor intercultural atribuye al dominio de sus conocimientos y a la formación inicial. Específicamente, se destacan como las más relevante en su desempeño pedagógico: debilidades en el conocimiento; en aulas multigrado, organización de la planificación, debilidades disciplinarias y didácticas (ilustración 7).

#### a. Pérdida de conocimientos culturales

La debilidades en el conocimiento cultural del profesor intercultural, se refiere principalmente a aspectos relacionados al dominio de la lengua mapunche. Precisamente se aprecian debilidades en la expresión y comprensión del mapunzugun.

La falta de comprensión en **mapunzugun** por parte de los profesores interculturales, es una motivación para relacionarse con autoridades tradicionales de la comunidad, para así fortalecer la comprensión de la lengua: “...trato de buscar, de ir en verano o en algún momento a alguna comunidad, a donde un peñi... invitaciones que me han hecho” (EPEIB, 5:22).

La situación descrita requiere de instancias en donde ocurran conversaciones con personas hablantes de la lengua.

Respecto de la comprensión y comunicación en **mapunzugun** los profesores interculturales indica que tiene dificultades en expresarse oralmente en la lengua: “...me cuesta la fluidez [en mapunzugun], por eso yo tiendo a hablar mucho castellano” (EPEIB, 9:34).

No obstante, algunos participantes manifiestan que poseen la capacidad de comprender, pero no tienen la habilidad lingüística para expresarse: “...todavía me cuesta **rulpazugun**...[traducir la idea en palabra] ahí tengo problemas, pero yo puedo comprender todo un **güxam** [conversación], no es que no entienda, [sino que] a veces me cuesta responder,” (EPEIB, 3:41).

La falta de práctica de la lengua influye en la capacidad para expresarse en mapunzugun, debido a que en el contexto escolar hay muchos apoderados, principalmente jóvenes, que tampoco dominan la lengua mapunche:

Existen apoderados que [tampoco] no manejan la lengua, por ejemplo: la señora que trabaja aquí en la cocina, no maneja el idioma [mapunche], ella es apoderada de la escuela; así también hay otros apoderados jóvenes que no manejan la lengua (EPEIB, 7:5).

En efecto, el no uso de la lengua mapunche constituye una práctica generalizada en los miembros de la institución educativa. Finalmente, desde el punto de vista de la gestión curricular, la práctica de la lengua ocurre en tiempos muy acotados que no permiten un desempeño lingüístico óptimo para adquirir las competencias lingüísticas: “...son muy pocas las instancias en las que podemos hablar la lengua,

solamente son dos horas y, a veces, no las alcanzamos a hacer y se pierde no más” (EPEIB, 9:27).

Por lo anterior, en el contexto escolar existe necesidad de conocimiento cultural mapunche. De esta manera, la participante señala que para llevar a cabo una educación intercultural, el profesor debe conocer profundamente la cultura mapuche: “...hay que conocer bien la cultura, a pesar de que yo tuve una formación universitaria y también una formación familiar mapuche, uno tiene también sus falencias” (EPEIB, 3:30).

Particularmente es importante conocer aspectos asociados a los valores necesarios para participar en una ceremonia: “...hay que conocer un poco, aunque sea un poquito la cultura, de ahí se ve hasta donde llegar; el respeto en una ceremonia, cómo se puede hacer, qué se debe hacer, todo.” (EPEIB, 10:13).

Una debilidad en la práctica del profesor/a intercultural, se asocia a no ser hablante nativo, esto complica la enseñanza de la lengua en el contexto escolar, ya que la estructura lingüística del mapunzugun varía de acuerdo al contexto comunitario: “...el no ser hablante, es una limitación. Porque los conceptos que yo aprendí en la universidad, acá se pronuncian diferente...” (EPEIB, 2:45).

Las dificultades que representa la enseñanza del mapunzugun, se establecen con mayor presencia cuando el profesor/a intercultural trabaja en la sala de clases junto al educador tradicional, en ese momento el profesor advierte la emergencia de errores que no responden a los conocimientos lingüísticos del educador tradicional:

...de repente uno no sabe si decirlo o no, porque el educador no me va a decir en el momento tía no era así. Pero después va a llegar un momento en el que él quizás no va a querer hablar, porque va a decir: la tía lo dice de otra forma (EPEIB, 2:46).

En definitiva un profesor que no tenga los conocimientos culturales para propiciar una pedagogía con enfoque intercultural mapunche, no está en condiciones de desempeñarse de manera exitosa.



Para finalizar, los profesores coinciden en la necesidad de capacitación en relación al conocimiento cultural mapunche. En efecto, el participante manifiesta que es necesario actualizarse, porque la enseñanza y logros alcanzados quedarán obsoletos, por lo tanto requieren de nuevos aprendizajes: "...Si hoy día yo logré algo, mañana el medio, el sistema me va a traer otra cosa que va opacar lo que yo enseñé ayer. Entonces, uno como profesor mapunche: hay que estar activo frente a lo que venga" (EPEIB, 1:48).

Los participantes reconocen que para el aprendizaje de la lengua es necesario que el profesor se capacite: "...me gustaría tomar algún curso para comunicarme más en **mapunzugun...**" (EPEIB, 2:69).

La propuesta del profesor de EIB es que las capacitaciones surjan desde las comunidades y sean actores locales los que lleven a cabo espacios para la capacitación de los profesores: "...yo creo que eso hace falta acá, esos tipos de talleres, instancias de conversación, como jornadas pero que sean más de casa, no que vengan de Temuco y nos vengan a hacer un taller" (EPEIB, 2:58).

Esta pérdida de conocimientos culturales no sólo es una debilidad del profesor/a de EIB, sino que transversaliza a distintos sectores étareos e institucionales de la sociedad mapunche: miembros de la comunidad tradicional, apoderados y alumnos/as. Ello se evidencia cuando en ocasiones los padres han manifestado gratitud hacia el educador por instalar los saberes tradicionales que se han olvidado en las generaciones de padres más jóvenes: "...habían apoderados que me decían: tía, sabe que yo estoy olvidada [me he olvidado], mi mamá cocinaba antes pero yo ya no sé nada y con usted como que tratamos de recoger lo que había" (EPEIB, 2:9).

Junto a esto, los padres manifiestan cierta culpabilidad por no poseer esos conocimientos y transmitirlos a sus hijos:

El otro día me decían unos apoderados que: ellos sienten un peso de conciencia al no saber [y] poder ayudar a sus hijos. Porque sus hijos ahora les preguntan y ellos no saben cómo responder, ellos dicen que es su ignorancia (EPEIB, 2:52).

En el contexto familiar mapunche siempre es el integrante de mayor edad el que aún recuerda y posee conocimientos tradicionales: “...*el hecho mismo de la receta; ¿pero mamá, cómo no vas a saber y mi abuelita...?. Y empezaron a indagar y, en el fondo, hubo un trabajo en familia*” (EPEIB, 2:53).

Por lo tanto, para las tareas escolares existe una relación entre niños y ancianos entorno al saber tradicional mapunche.

Respecto de los alumnos/as, se aprecia que lo requiere mayor conocimiento para realizar una pedagogía intercultural es el **mapunzugun**. Algunos profesores EIB señalan que existen dificultades de comprensión del **mapunzugun** por parte de los alumnos/as: “...*en la oralidad en la sala los chicos de primera no me van a entender mucho*” (EPEIB, 1:28).

Esto representa una dificultad que también está presente en los profesores: “...y aquí ¿quién es hablante?, uno con suerte entiende un poco” (EPEIB, 2:86).

#### **b. Debilidades en la formación inicial**

El primer elemento que emerge de la formación inicial docente del profesor/a intercultural es su debilidad en el desempeño pedagógico en *aulas multigrado*.

Los profesores manifiestan que desconocen literatura específica para que les permitan desempeñarse eficazmente en contextos escolares multigrados: “...trabajar un contenido con seis cursos es algo muy complicado, pero no imposible. Falta material para eso, porque si uno busca en Internet no encuentra casi nada de multigrado” (EPEIB, 8:38).

Esta dificultad es atribuida a falencias en la formación inicial que el docente intercultural aún no ha podido superar: “El obstáculo para mí en la formación...es el no haber tocado la organización de una escuela multigrado” (EPEIB, 7:34).

Particularmente, se indica carencias en planificación para aulas multigrados, dado que ella constituye una actividad docente difícil, pues implica relacionar contenidos, objetivos y la estructura de la clase de distintos nivel, en un mismo tiempo: “...aunque hayan dos [alumnos/as] por curso, son seis cursos, son seis niveles, son

seis tipos de contenido. Esa parte es donde yo encontré que me faltó mucho, planificar multigrado y elaborar una clase: inicio, desarrollo, final” (EPEIB, 8:42).

La debilidad en la *planificación de la enseñanza* es otra dificultad del desempeño del profesor/a intercultural asociada comúnmente a intervenciones pedagógicas en aulas multigrado:

...Estoy acostumbrado a planificar...un tema, una unidad o una propuesta de aprendizaje, por curso [simple], entonces cada curso tiene cosas distintas. En cambio allá [en escuela multigrado] no he logrado hacer eso todavía, cómo se planifica en un colegio uni-docente, para facilitar el trabajo (EPEIB, 6:4).

En consecuencia, los docentes reconocen que sólo están capacitados en planificar la enseñanza para un nivel. Por otra parte, los profesores indican que no diseñan planificaciones completamente interculturales, sino más bien hay incorporaciones de contenidos, aprendizajes o actividades de connotación intercultural, en las planificaciones escolares del currículum oficial, según voluntad del profesor: “...el planificar queda a mi criterio, si yo quiero, puedo agregar aprendizajes esperados interculturales, pero una planificación aparte no” (EPEIB, 10:17).

Otra debilidad del profesor intercultural es respecto del dominio del conocimiento disciplinario para la enseñanza, pues se constata que el profesor intercultural atribuye dificultades en el conocimiento de la materia, a la formación universitaria:

Por ejemplo en algunos subsectores lo que deberíamos saber, no lo aprendimos. Sería la formación del docente que nos dio la cátedra, por ejemplo en lenguaje, hay cosas básicas que uno debería manejar, conceptos y que yo nunca los vi (EPEIB, 2:89).

Particularmente, se indica que la formación en saberes disciplinarios no se profundizó lo suficiente, esta situación se constata en la práctica pedagógica cuando los docentes interculturales se enfrentan a los textos escolares: “sin embargo, uno después se enfrenta a los libros [de texto escolares], a los planes y programas, ahí vienen, y yo no los vi, o que los vi en una pincelada” (EPEIB, 2:90).

En ocasiones los saberes disciplinarios que los profesores dominan, son aquellos conocimientos adquiridos en la enseñanza básica o media: "...en términos del dominio de las disciplinas, es porque habían contenidos que uno se recordaba solamente que lo pasó en básica o en media" (EPEIB, 6:71).

Estas debilidades disciplinarias han motivado a los profesores a realizar capacitaciones a través de postítulos disciplinarios: "...ahora con el postítulo he ido reforzando también un poco mi formación, porque he visto que en la evaluación me faltó un poco y que de repente no están los recursos" (EPEIB, 2:91).

Por tanto, a causa de las debilidades disciplinarias el profesor intercultural no ha obtenido buenos resultados en la evaluación docente.

Un aspecto asociado a las debilidades disciplinarias corresponde a las *debilidades didácticas*. De esto, el participante manifiesta que existen falencias en el conocimiento y aplicación de estrategias didácticas para la intervención pedagógica en contextos interculturales:

...Una de las mayores dificultades...es la falta de trabajo didáctico. Si bien yo valoro la escuela (de EIB en la universidad], la formación, al aprendizaje de elaboración de informe y construcción de conocimiento... investigación, que a mí me encanta, pero por otro lado, estamos cojo en lo que es transposición (EPEIB, 5:14).

De esta manera se demanda que la universidad genere espacios de vínculo con los egresados para fortalecer el área didáctica de los profesores de educación intercultural, así como también un acompañamiento por parte de sus formadores. Ellos sienten que cuando se insertan en la escuela:

...Uno nuevamente vuelve al desamparo y dice: ¿Cómo enseño este conocimiento de una mejor manera, donde me apoyo, a quien le consulto? Yo digo: sí en la universidad hay conocimiento o tienen material construido, o no lo hacen... a uno ni siquiera le dan el aviso por Internet (EPEIB, 6:77).

Particularmente, en el contexto de la formación inicial, los participantes manifiestan que las estrategias didácticas que aprendieron corresponden al trabajo con niños del Nivel Básico 1 (NB1), por lo tanto existe una falencia en el conocimiento didáctico para el desempeño pedagógico en niveles superiores: "...faltó cómo trabajar con niños más grandes [nivel de segundo ciclo], cuando hacíamos didáctica, siempre nos pasaban para primero y segundo básico" (Entrevista Profesor EIB 8:36).

Finalmente, la formación inicial otorga mayor énfasis a los saberes teóricos, que a los saberes didácticos, esto en la práctica pedagógica es apreciado por los participantes como una dificultad que puede ser superada con capacitación: "...la capacitación me sirvió para hacer cosas más didácticas con los niños, que fueran palpando...cosa que cuando salí de la universidad desconocía, [el] currículum, [era] mucha teoría, pero nada concreto" (EPEIB, 9:6).

### **c. Percepción de folclorización de actividades culturales mapunche en la escuela**

Un primer elemento que emerge desde los datos para la categoría dificultades conocimiento cultural, es la folclorización de actividades culturales. Este aspecto es visualizado por el profesor como una dificultad para el conocimiento de elementos culturales, puesto que para algunas actividades culturales se utilizan espacios y protocolos que no son propios de las ceremonias culturales mapunche. Por lo tanto, los profesores interculturales, manifiestan una posición clara frente a las representaciones culturales que se realizan en la escuela:

Llevar un baile [de la cultura mapunche] al colegio se está folclorizando el tema, no todas las prácticas se pueden hacer en la escuela...a lo mejor incorporamos todo lo que más podamos en el colegio pero hay ciertas prácticas que en vez de hacerlas bien las hacemos mal (EPEIB, 3:28).

Particularmente, ellos señalan que la representación de la danza no se debería realizar en el contexto escolar, pues la danza es una actividad religiosa que requiere de un contexto particular para realizar la ceremonia:

Yo creo que hay cosas que pueden ser reproducidas en la escuela; otros que tiene que venir de la formación familiar, porque en mi opinión personal: yo no estoy de acuerdo en que se reproduzcan los bailes, porque siempre se hace en un contexto religioso [mapunche] muy particular (EPEIB, 3:27).

Es importante indicar que la folclorización de las actividades culturales ocurre toda vez que existe una calendarización escolar que indica las actividades a realizar y no sólo por iniciativa de la escuela o el marco de desarrollo cultural: “...porque se trabaja, como le decía, de manera tal vez folklórica, porque viene en el calendario” [Regional escolar] (EPEIB, 4:8).

Por lo tanto, las actividades culturales requieren de un sentido ceremonial y un espacio físico que propicie el sentido ritual de la actividad: “...porque en el **We xipantu** no se debiera celebrar quizás con un **gejipun** [ceremonia religiosa mapunche breve] en la escuela, porque están perdiendo sentido el espacio de la escuela, prácticamente que no es para estar haciendo rogativa” (EPEIB, 11:12).

Esta idea es respaldada por los ancianos de la comunidad, pues ellos plantean no estar de acuerdo con la presencia en la escuela de representaciones culturales-religiosas tan importantes como un *rewe* (símbolo socio-religioso mapunche) en la escuela: “he conversado con muchos ancianitos que me dicen que ahí están totalmente en desacuerdo en que se tengan **rewe** en la escuela” (EPEIB, 11:14).

En definitiva, la folclorización de actividades culturales genera una tergiversación del conocimiento cultural del alumno/a y que tensiona la vida de los ancianos de la comunidad local mapunche.

## **Subcategoría 2: Dificultades de contexto en el desempeño del profesorado EIB**

### **a. Carencia de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua mapunche**

Un aspecto que incide en el conocimiento de la lengua, a juicio de los profesores EIB, es la *falta de recursos materiales educativos*. Precisamente, los docentes manifiestan falta de textos escolares que abordan temáticas asociadas al mapunzugun.

Según los profesores éstos textos deberían llegar a las escuelas desde el MINEDUC: “...la falta de recursos, de textos. Los niños no cuentan con textos de mapuzugun, o han llegado y no han sido distribuidos a las escuelas, no llegan a las manos del profesor, o lo reparten solamente en lo rural” (EPEIB, 2:64).

Esta falta de recursos como texto de mapuzugun incide en el desconocimiento de la lengua. Por otra parte, los docentes requieren de actualización para fortalecer el conocimiento de la lengua entre otros aspectos.

En consecuencia es el profesor/a intercultural el encargado de costear los materiales para enseñar el *mapuzugun*: “...las escuelas no cuentan con recursos como para ir haciendo el material, porque mucho de los materiales que hago: salen de mí bolsillo” (EPEIB, 2:65).

#### **b. Falta de tiempo**

Sin lugar a dudas, la falta de tiempo es un aspecto transversal en la categoría debilidades conocimiento cultural, dado que afecta la práctica del *mapuzugun*, en consecuencia, la comprensión y capacidad de expresión de la lengua por parte de profesores y alumnos/as. Entonces se advierte la intencionalidad del profesor intercultural en la profundización del conocimiento de contenidos culturales, sin embargo esto es interrumpido por la falta de tiempo: “...porque de repente el profesor tiene la intención de hacer alguna investigación, pero el tiempo, las responsabilidades... se lo comen, se puede decir, y no encuentra qué hacer” (EPEIB, 5:4).

El profesor intercultural reconoce, asimismo, que el tiempo lo utiliza en actividades administrativas demandadas desde el nivel central, intermediada por la administración comunal, que muchas veces carecen de orientación y, en efecto lleva a duplicar la misma tarea: “...el tema administrativo me ha desgastado bastante, llevar adelante la escuela: hacer los planes de mejoramiento de la escuela, elaborar formatos...después cuando llego [a la oficina administrativa] el formato era otro el que había que llenar...” (EPEIB, 7:29).

### c. Oposición de los profesores No EIB

Un primer aspecto relevante está asociado a la oposición de los profesores No EIB hacia la docencia intercultural. El profesor intercultural señala que incluso los profesores de ascendencia mapuche de la escuela no reconocen su origen étnico y se oponen a la celebración de actividades culturales como el *We xipantu* (Año nuevo mapunche celebrado el 24 de junio): “...en media [Enseñanza Media] igual hay colegas mapuche, pero ahí los apellidos de ellos pasan inadvertidos, yo creo que no se dan ni cuenta de que tiene apellidos mapuche...y ellos se oponen a la celebración del *We xipantu*” (EPEIB, 1:63).

La oposición de los profesores hacia actividades culturales, se relaciona con la desvalorización de la cultura mapuche, dado que los fundamentos que utilizan los profesores para oponerse a la labor del docente intercultural están asociados a la preferencia de contenidos curriculares occidentales para la formación de los alumnos/as mapunche, como por ejemplo la enseñanza de lenguas extranjeras: “...acá los profesores, los colegas por lo que he sabido: no se interesan por la interculturalidad, dicen que la interculturalidad no es nada, el inglés es el que abre puertas” (EPEIB, 2:37).

La oposición de los profesores/as No EIB genera *falta de apoyo* a la labor del Profesor de EIB, dado que la participante señala que en el contexto escolar son muy pocos los profesores que apoyan la gestión del profesor/a intercultural, pues simplemente son testigos de las actividades que se realizan: “...porque cuando uno quiere hacer cosas en el colegio, hay que hacerlas sola o cuento con el apoyo de uno o dos colegas, los demás son espectadores” (EPEIB, 2:01).

Esta situación se evidencia en las actividades culturales como el *We xipantu* en donde los profesores se distancian de la organización de la actividad, y atribuyen toda la coordinación al profesor intercultural: “...cuando había que hacer algo, por ejemplo la celebración del *We xipantu*, [decían] usted es la encargada, usted lo hace...” (EPEIB, 2:03).

El profesor/a EIB reconoce que la falta de apoyo se manifiesta al interior de sala de clases, cuando los profesores deben recordar a sus alumnos/as las tareas o actividades asociadas con la asignatura de cultura que imparte el profesor



intercultural, precisamente el profesor jefe no estimula a sus alumnos/as a interesarse por el aprendizaje de la cultura mapunche:

...les decía a las colegas: por favor dígame a los niños que traigan su cuaderno de cultura mapuche, que nos toca cultura, no sé si no había un apoyo... que al final, cuando yo llegaba [a la sala] nadie traía su cuaderno (EPEIB, 2:07).

Por otra parte, los profesores manifiestan en el discurso estar de acuerdo con las actividades culturales en el contexto escolar, sin embargo cuando éste requiere de la participación de los profesores, ellos se distancian y no se integran todos a la organización y tampoco a la ejecución de actividades culturales: "...de palabra...de repente hay apoyo [se dice] que bien, pero no dicen: hagamos esto, yo te apoyo..." (EPEIB, 2:57).

#### **d. Prejuicios hacia el profesor mapunche**

Un aspecto relevante asociado a la oposición de los profesores hacia el trabajo pedagógico del docente intercultural, son los prejuicios respecto del profesor **mapunche**. El profesor intercultural manifiesta que existen prejuicios en la información que poseen las personas y que básicamente muestra una cultura mapuche conflictiva: "...eso es un obstáculo en este momento para mí, porque ellos están viendo a la cultura mapuche con muchos conflictos y eso mismo hace que ellos estigmaticen al profesor" (EPEIB, 1:6).

En consecuencia, desde la estigmatización se atribuye una mala calidad profesional: "...por ejemplo: hay profesores que son estigmatizados, que aparte los catalogan de malos profesores, que más encima son mapuche" (EPEIB, 1:9).

Lo anterior, impide que se establezcan relaciones de trabajo significativas entre los profesores con la finalidad de propiciar una educación intercultural: "...el obstáculo es: no hay (...) profesores que puedan trabajar con ellos, el mismo tema de los prejuicios que es fuerte, eso tiene mucho que ver con los obstáculos" (EPEIB, 1:66).

Sin embargo, la situación de discriminación y prejuicios va menguando en beneficio de una mayor aceptación de los pares, en la medida que los profesores

mapunche los integran en las actividades: “...uno igual tiene que abrirse a las personas, porque la idea es irlos integrando. Sí, uno queda con resentimientos, uno, como todo ser humano [debe], trata de que eso pase” (EPEIB, 1:63).

No obstante, el dolor permanece en el sujeto de discriminación.

Los prejuicios hacia el profesor mapunche también operan en las relaciones con apoderados, ciertamente se fundamentan en experiencias ingratas que los padres han vivenciado con otros profesores mapunche, esto es constatado por la participante al manifestar que los profesores aludidos no sostenían buenas relaciones con los apoderados cuando éstos fueron alumnos/as: “...tenían un poco de cuidado de enviar a sus hijos por historias pasadas, porque ellos fueron estudiantes ahí cuando hubo profesores mapuches y que no se portaron muy bien con ellos...” (EPEIB, 6:9).

Por otra parte, los participantes señalan que los prejuicios hacia el profesor mapunche, que los apoderados poseen, están asociados a la capacidad profesional, de esta manera los padres tienen la creencia que el profesor mapunche no está en condiciones de formar a sus hijos dado que es igual a ellos, es decir tienen en común el origen étnico: “...dicen: que va a saber ese profesor, he sentido eso: usted es igual que yo no más, una cosa así...” (EPEIB, 9:60).

#### **e. Oposición de los apoderados**

Ciertamente otro elemento importante en la categoría *dificultades en las relaciones intersubjetivas*, corresponde a la *oposición de los apoderados*. Particularmente, en la oposición que manifiestan los apoderados hacia el trabajo del profesor intercultural, se hace presente la sobre valoración de la educación occidental por sobre los saberes que representan una educación intercultural: “...obstáculos porque los papás en este momento acá están considerando una calidad de educación occidental más que una intervención de educación mapuche o intercultural” (Entrevi. Prof. EIB 1:2).

Por otra parte, según el profesor, existe un rechazo a la Educación Intercultural que se fundamenta en el estereotipo hacia la cultura mapuche como conflictiva, en consecuencia estigmatiza al profesor: “...eso es un obstáculo en este momento para

mí, porque ellos están viendo a la cultura mapuche con muchos conflictos y eso mismo hace que ellos estigmaticen al profesor” (EPEIB, 1:6).

Sin embargo, esta noción representa la falta de conocimiento de parte de los apoderados y la calidad de la información a la que están expuestos: “...es un factor negativo porque para nosotros, para la gente que está realmente informada y tiene noción del tema mapuche no sería un obstáculo las noticias y todos los conflictos que hay, se miraría desde otro punto de vista” (EPEIB, 1:4).

La funcionalidad del mapuzugun en el mundo laboral y académico occidental es otro fundamento que utilizan los apoderados para manifestar oposición a la práctica pedagógica del profesor intercultural. Dado que aspiran a que sus hijos emigren a la urbe: “...en una reunión un apoderado dijo que él no quería que se trabajara la lengua mapuche con su hijo porque [el niño] no iba a estar toda la vida en el campo” (EPEIB, 2:11).

El participante señala que en principio, la oposición de los padres hacia la enseñanza de saberes culturales mapuches, se explica a partir de la falta de identidad en algunos apoderados: “...los apoderados, al principio también eran más reacios, pero por un problema de identidad. Después ya fue cambiando” (EPEIB, 2:36).

El profesor ha experimentado, sin embargo, situaciones extremas de rechazo frente a su desempeño, al punto que los padres manifiestan retirar a sus hijos del establecimiento si se continúa con ese enfoque pedagógico: “...en algunos casos (...) han dicho: ...si incorporan conocimiento mapuche yo saco a mi hijo del colegio, así de extremo” (EPEIB, 03:38).

#### **f. Oposición de los alumnos/as**

La oposición de los apoderados también influye en los alumnos/as, dado que éstos en las relaciones con sus profesores manifiestan un rechazo hacia los saberes tradicionales. Según el profesor la *oposición de los alumnos/as* se configura y es transmitido a los niños en el contexto familiar: “...es un trabajo que tendría que realizar con las familias, yo creo que no es una percepción solamente de los niños, es un tema más bien familiar, ellos generalmente transmiten lo que en sus casas les dicen” (EPEIB, 3:24).

Respecto de la enseñanza de la lengua mapunche los estudiantes manifiestan su preferencia hacia el aprendizaje del inglés por sobre el aprendizaje del mapunzugun: “...en un principio fue el rechazo de los chicos, porque: ...señorita que aburrido, señorita otra vez lo mismo, es más entretenido el inglés” (EPEIB, 09:28).

En definitiva existe un rechazo de los alumnos/as que les impide participar.

#### **g. Desvalorización hacia la cultura mapunche**

La conjunción entre las oposiciones de profesores, apoderados y alumnos/as frente a la incorporación y enseñanza de saberes educativos mapunche, sería el resultado de la desvalorización hacia la cultura mapunche, por parte de tales actores, según diferentes factores condicionantes.

En el caso de la oposición de los profesores No EIB de la institución, se da principalmente en los que imparten enseñanza media, pues, según los participantes, los profesores de educación media declaran que no es necesario organizar y participar en actividades culturales mapunche, ya que los estudiantes, por un lado, tiene como meta la Enseñanza Media, en lo cual el alumno debe rendir con éxito, a la par que allí no hay continuidad con el conocimiento cultural mapunche; por otro lado, que los alumnos/as no se interesan por aprender su propia cultura:

...los [profesores de Enseñanza] media por nada del mundo quieren celebrar el **We xipantu**; ellos tienen como argumento que los niños cuando llegan a la [Enseñanza] media..., ellos [también] dicen: los cabros no están ni ahí con su propia cultura, así lo manifiestan ¿por qué tenemos que estar celebrando si ni siquiera ellos celebran? (EPEIB, 01:62).

En definitiva lo que interesa en la institución escolar es la enseñanza de contenidos occidentales: “...acá la institución no considera a los hablantes [de lengua mapunche] como algo importante, los considera como un obstáculo para poder adquirir otros conocimientos occidentales...” (EPEIB, 9:28).

En relación a lo expuesto, los profesores interculturales señalan que los apoderados percibe que el ser hablante del **mapunzugun** representan un obstáculo, y

que el aprendizaje del inglés otorga oportunidades a los estudiantes: “...estiman que en vez de hacerles **mapuzugun** se les debería hacer inglés a los niños...” (EPEIB, 5:6).

Este aspecto es reconocido también por algunos alumnos/as que prefieren la lengua extranjera: “Algunos niños les llama la atención el tema [mapunche], otros que dicen: ¿pero mapuche tía? No quiero nada con lo mapuche, ¿por qué mejor no hacemos inglés?” (EPEIB, 3:23).

La desvalorización a la cultura mapunche, desde los profesores no EIB se asocia los estereotipos que representa el ser mapunche, muchos de estos estereotipos los profesores los manifiestan abiertamente: “...los comentarios que ellos hacen respecto del mapuche: que es flojo, que es borracho, está esa mentalidad respecto de la persona que es mapuche” (EPEIB, 2:58).

Por otra parte, existe la desvalorización hacia la cultura desde los apoderados que fundamentalmente afecta las representaciones de los niños acerca del valor de la cultura. En esta situación el profesor intercultural ha organizado talleres para relevar la importancia de la interculturalidad:

...porque en los cursos donde no se ha trabajado con la Educación Intercultural en los apoderados hay una barrera. Yo le dije a la directora, en una reunión del centro de padres, hablar con la directiva para ver la importancia de la interculturalidad, y la identidad del niño mapuche acá (EPEIB, 2:48).

En consecuencia la desvalorización cultural, en principio, se daría en un contexto familiar, pues en éste se generan las representaciones respecto de la cultura mapuche, que son alimentadas por la atención a la información transmitida por los medios de comunicación que consumen al interior de las familias:

...También he aprendido, ver ciertas posibilidades de cómo enfrentar ciertos temas culturales, hay visiones bien fuertes en relación a, por qué ellos no

quieren la cultura, generalmente ellos lo asocian a la violencia, a las protestas que ven por la televisión... (EPEIB, 03:25).

#### **h. Influencia de la religión occidental**

Por último, en la categoría *Dificultades Relaciones Intersubjetivas*, emerge un aspecto que tensiona las relaciones entre profesores y apoderados respecto del aprendizaje y participación de los alumnos/as en actividades culturales mapunche que viene dado desde el campo de los sistemas de creencias religiosas que asumen los actores sociales. Precisamente la influencia de la religión occidental es un fenómeno que dificulta las relaciones profesor-apoderado-alumno. De esta forma, los entrevistados manifiestan que los contextos escolares en donde co-existe la escuela con la iglesia, dificulta la intervención del profesor intercultural respecto de la enseñanza de saberes tradicionales mapunche:

El contexto tampoco no da para eso, es una escuela que está en medio de la ciudad, católica, evangelizadora, con todo este tema; la gente ahí [del colegio], se siente de otra... de otro estatus y que quiere demostrar otra cosa (EPEIB, 5:18).

Sumado a lo anterior, en los contextos escolares en donde hay presencia de iglesias cristianas los alumnos/as y apoderados que asisten a esas iglesias no participan de las actividades culturales organizadas por la escuela o la comunidad:

...Hay niños que son evangélicos, ahí la transformación es terrible, de hecho ahí ya no hay concepción de ser mapuche. Las personas evangélicas no participan del **xawün** [entendido como ceremonial], tengo dos niños que son evangélicos... yo tampoco rechazo eso, pero veo que en eso no va a haber transformación, con la religión cristiana evangélica (EPEIB, 7:41).

En consecuencia el participante reconoce que es imposible intervenir y lograr resultados positivos en contextos en donde hay presencia de iglesias cristianas.

Frente a la negación de apoderados y alumnos/as en participar en actividades como el **We xipantu**, el profesor intercultural reacciona mostrando respeto y tolerancia: "...si yo invito a una persona evangélica a un **We xipantu** y dice que no, yo no me voy a enojar por eso, uno respeta eso" (EPEIB, 8:87).

Por otra parte, el Profesor Intercultural ha constatado que las personas que participan de una iglesia no se relacionan con la machi de la comunidad: "...lo otro que influye son los evangélicos; ello, por ejemplo, no quieren nada con la **machi**, dicen que es pecado" (EPEIB, 9:49).

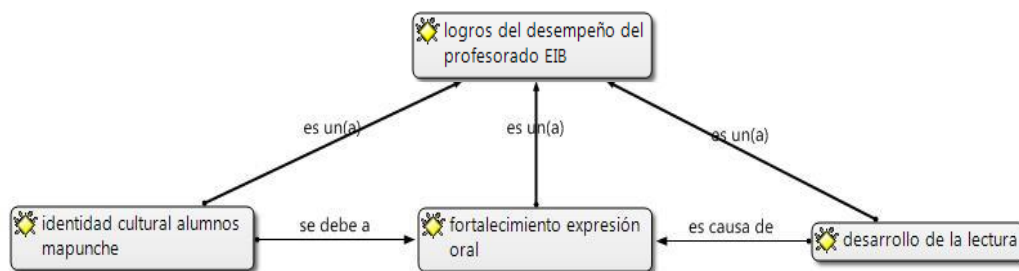
Frente a la negación de los apoderados y alumnos/as que profesan la religión evangélica y, en contraste con la reacción del profesor EIB, la **machi** reacciona con enojo y angustia porque las personas que participan en iglesias, influyen en la participación de la comunidad en actividades culturales: "...me llamó mucho la atención de que la gente no va [al We xipantu] porque muchos de ellos son evangélicos, la **machi** dijo: **fey ti pozke weza zugun** [asuntos distorsionantes] y yo nunca había escuchado esa expresión así, con tanta rabia" (EPEIB, 9:50).

Según lo señalado, el profesor lo interpreta como un dolor de la machi porque las personas estarían olvidando sus orígenes: "...ellos sienten que eso se está llevando a su gente. Ella [la machi] siente como nostalgia frente a eso, entonces me quedó tan marcado eso" (EPEIB, 9:51).

### **Categoría 3. Logros del desempeño del Profesorado de EIB**

En esta categoría están los logros que el profesor intercultural identifica como relevantes en su desempeño pedagógico. De esta forma, ha logrado el fortalecimiento de la identidad cultural la expresión oral en los alumnos/as, y el desarrollo de aspectos asociados a la lectura (ver ilustración 8). Estos logros son los más significativos en la categoría, y en alguna medida representan los intereses de la institución escolar.

**Ilustración 8. Red Conceptual Categoría Logros del Desempeño del profesorado de EIB**



### **a. Identidad cultural de los alumnos/as mapunche**

Uno de los logros del docente implica el desarrollo de la **identidad cultural en los alumnos/as**. Este logro es motivado por situaciones de discriminación al interior de la sala de clases:

...claro, el respeto entre pares, el respeto del mapuche al no mapuche y así... Aquí hay niños que son de descendencia gringos, y ellos le decían indios a sus compañeros, entonces ahí también se tuvo que hacer un trabajo para poder reforzar lo que es la identidad (EPEIB, 2:27).

El profesor de EIB plantea que lograr el desarrollo de la identidad cultural en los alumnos/as, implica trabajar mucho el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos/as:

...yo creo que el logro importante de algunos niños en el ámbito intercultural, es la identidad. Porque si bien usted pudo... no sé si alcanzó a ver, pero los cursos con los que he trabajado, yo trato de trabajar su... persona, que tengan una alta estima... (EPEIB, 4:18).

Por otra parte, para desarrollar la identidad cultural de los alumnos/as, el profesor incorpora como modelo una autoridad tradicional de la comunidad mapuche. Con ello, expone todas las virtudes del personaje tomándolos como ejemplos de vida para los niños. Es decir recurre a la ejemplaridad en cuanto un aspecto del modelo del **mapun kimeltuwün** para la formación de los niños: "...siempre poniendo como ejemplo a los **füchake che** [los ancianos]. Yo siempre digo, soy uno de los



admiradores de los **füchake che**, aquellos que construyeron nuestro **kimün**” [saber] (EPEIB, 6:14).

El profesor de EIB manifiesta que los alumnos/as formados con él, se han posicionado en sus instituciones educativas, donde han continuado sus estudios, asumiendo roles culturales importantes debido a la identidad cultural que desarrollaron:

...ellos mismos después, los ex alumnos/as de acá de repente conversamos [cuando] nos vemos...uno siempre les empieza a preguntar ¿cómo te ha ido?, y dicen: tía lo que usted me enseñó, allá me ha servido. Incluso hasta ellos hacen de **kimche** [personas sabias] en sus colegios (EPEIB, 8:24).

#### **b. Fortalecimiento de la expresión oral**

El profesor considera como un logro de su desempeño el hecho de que los alumnos/as estén fortaleciendo su expresión oral, esto queda manifestado en las situaciones de aprendizaje que implican disertaciones: “...en las disertaciones también, en argumentar...ellos están aprendiendo a hablar mejor, a expresar sus ideas” (EPEIB 8:28).

Reconoce también que sus alumnos/as evidencian cambios en la actitud frente al curso; así, si los alumnos/as manifestaban vergüenza de expresar sus ideas ante otros, éstos han fortalecido la actitud de seguridad para exponer oralmente frente al grupo curso:

...entonces de que ahora hablen, pasen adelante y no estén diciendo tía me da vergüenza, es algo que ellos ya están adquiriendo, no tener vergüenza ante sus propios compañeros, y eso yo encuentro que ha sido un avance, un logro (EPEIB, 8:30).

También la docente señala que ha podido superar aspectos específicos del lenguaje, como por ejemplo muletillas: “...he tratado de ir corrigiendo el tema de

hablar en castellano porque tenían muchas muletillas, entonces a veces hablan mal" (EPEIB, 9:41).

Se percibe también que los profesores de EIB sistemáticamente han fortalecido la expresión oral del **mapunzugun**, precisamente la pronunciación de ciertas palabras: "...y lo otro es la pronunciación del mapunzugun, y el otro día cuando fuimos al cerro Ñielol: les mostré la **quila** [Chusquea quila], porque ellos tenían su gran confusión que era **küla** con quila" (EPEIB, 9:43).

### c. Desarrollo de la lectura

Finalmente, los profesores interculturales han logrado el desarrollo de la lectura en los alumnos/as. En algunos casos han permitido que en los niveles iniciales la mayoría de los niños lean: "...los cursos que he trabajado en primer año, primer semestre ya han tenido, yo diría que un noventa y cinco por ciento del curso está leyendo..." (EPEIB, 4:15).

Por otra parte el docente ha focalizado la preocupación en incrementar la velocidad lectora de los alumnos/as:

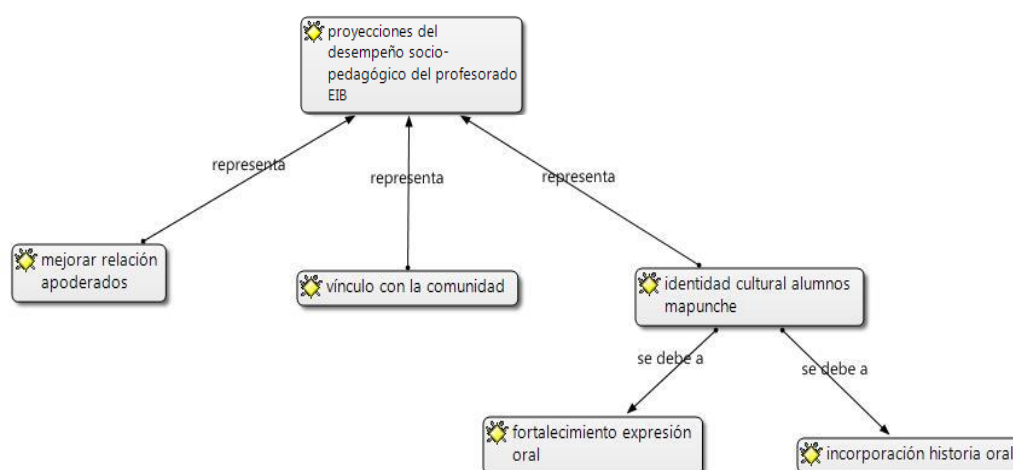
...lo otro es la velocidad lectora, eso ha sido un logro, porque le he dado bastante hincapié yo a la velocidad lectora y de hecho es una de las metas que tiene la escuela, de llegar a un cien por ciento, leer la cantidad de palabras de acuerdo a su nivel (EPEIB, 7:19).

Junto a lo anterior, el docente manifiesta que los logros han sorprendido a los apoderados, pues manifiestan que sus hijos habitualmente no leían, en cambio actualmente son capaces de leer un libro al mes: "...se dan cuenta como sus hijos han tenido logros, hay papás que se sorprenden: mi hijo lee un libro por mes... es la metodología que uno usa" (EPEIB, 8:65).

#### Categoría 4. Proyecciones del Desempeño pedagógico del profesorado de EIB

Consiste en los objetivos que el profesor intercultural se plantea en un mediano y largo plazo. Estos objetivos involucran a la comunidad escolar y se logran por medio del desempeño pedagógico del docente. Algunas proyecciones están asociadas a mejorar las relaciones entre apoderados y entre la escuela y la comunidad, además fortalecer la expresión oral de los alumnos/as, incorporar conocimiento local en la enseñanza que imparte el docente, y finalmente desarrollar la identidad cultural en los alumnos/a.

Ilustración 9. Red Conceptual Categoría Proyecciones Desempeño del profesorado de EIB



##### a. Mejora de la relaciones entre apoderados

El profesor intercultural declara que uno de los objetivos propuestos en su desempeño consiste en mejorar las relaciones entre apoderados, puesto que esto determinaría la calidad de la organización en actividades culturales en la escuela:

...uno de los objetivos es mejorar las relaciones entre apoderados. Es que acá hay muchas cosas que son anexas al trabajo que pueda hacer uno, hay distintas aristas de muchas cosas. Mejorar las relaciones y la organización porque acá no hay una buena organización. Si se mejora la relación entre apoderados... (EPEIB, 1:73).

El profesor señala que es necesario incorporar actividades culturales y sociales puesto que es de interés de los apoderados. Particularmente se ha evidenciado que las discusiones entre apoderados giran en torno a la importancia que tienen las actividades socioculturales para ellos:

...quizás hacer otras actividades que no se han hecho acá, que tengan que ver netamente con lo cultural y lo social, porque mis apoderados en un principio discutían fuerte, y yo en eso igual los ayudé, nunca esperé por ejemplo que ellos se gritaran entre sí (EPEIB, 2:79).

#### **b. Vínculo con la comunidad**

El profesor manifiesta que otro objetivo importante es vincular con mayor énfasis a la comunidad en la escuela, ya que esto permitiría fortalecer el **mapunzugun**, en consecuencia los niños estarían en condiciones de generar diálogos y frases en la lengua mapunche:

...uno de los objetivos es integrar más a la comunidad, a los apoderados. Que entre los niños haya diálogo, un intercambio, una fluidez en el habla, porque se han trabajado conceptos y la idea es que después el niño pueda tomar eso y forme oraciones [en lengua mapunche] (EPEIB, 2:54).

El vínculo entre la escuela y la comunidad permite que los actores principales estén presentes en la sala de clases para transmitir sus conocimientos tradicionales, de manera que se generen aprendizajes contextualizados:

...a mí me gustaría generar un mayor vínculo con la comunidad, que pudiera venir un **chachay** [trato respetuoso hacia un hombre anciano] a entregar una especie de charla de su conocimiento, el mismo **epew** en vez de que sea contado por mí, que sea contado por una **papay** [trato respetuoso hacia una mujer anciana] un **chachay** del mismo sector (EPEIB, 3:34).

Un vínculo más fuerte con la comunidad implica que el profesor reformule el PEI, de esta manera se oficializaría la presencia de la comunidad en la escuela:

...y en eso quiero más apoyo, y si hay que exigirle al niño en su casa media hora de lectura... velocidad lectora. Ahora me gustaría a mí, más adelante... reformular el PEI y ahí integrar a más gente de la comunidad, para aportar en la escuela (EPEIB, 7:45).

### **c. Identidad cultural de los niños mapunche**

A su vez, este objetivo movilizaría la consecución del gran objetivo del profesor intercultural: generar identidad cultural en los niños a partir de la revalorización de la cultura mapunche en la escuela, considerando que es una cultura que co-existe con la chilena occidental:

... revalorizar la cultura mapuche, que se note que hay otras culturas también, no solo la mapuche, sino que esta la chilena... niños y personas que también se sienten de otra cultura... no se... inglesa, española... niños que también lo han manifestado en algún momento, la identidad... (EPEIB, 5:12).

El profesor plantea, además, generar en los alumnos/as un orgullo por su cultura a partir de su identidad cultural: "...yo principalmente apunto a que los niños que son de origen mapuche sientan su identidad vitalizada y que se sientan contentos, y orgullosos de su identidad" (EPEIB, 5:13).

El esfuerzo por fortalecer la identidad en los niños mapunche, responde al supuesto del profesor EIB de que la fortaleza identitaria permitiría a los niños que se incorporen a la enseñanza superior con la noción de pertenecer a la cultura mapunche: "...me interesa mucho que los alumnos/as puedan llegar a la universidad con su identidad bien fortalecida; ese es mi sueño, estoy trabajando hacia allá" (EPEIB, 9:54).

En cuanto al fortalecimiento de la identidad de los niños el profesor intercultural muestra preocupación por el fortalecimiento la expresión oral del castellano y mapunzugun: "...mi objetivo es: que los niños hablen bien el castellano y que puedan hablar bien también el mapunzugun" (EPEIB, 9:5).

Relacionado a la expresión del mapunzugun, otro objetivo que se propone la profesora intercultural es que los niños sean capaces de realizar una conversación breve en mapunzugun: "...primero se supone que partimos con un proyecto piloto, este año 2009, que hasta el 2012 más o menos el cuarto básico ya puedan estar haciendo algún tipo de **güxam** chico" (EPEIB, 9:52).

Asociado a lo anterior, el profesor EIB manifiesta que uno de sus objetivos es incorporar la *historia oral* en el contexto escolar, precisamente la historia local presente en las comunidades permitiría terminar con los prejuicios asociados a los conflictos mapunche:

...historia, pero la historia más oral que es la historia de los indígenas, la historia pesa hartito en el educando. Más conocimiento de la historia, porque si hay más conocimiento de la historia no va haber tanto conflicto, pero como realmente es la historia (EPEIB, 1:75).

### 4.1.3 Percepciones de profesores No EIB acerca del desempeño profesional de los profesores EIB

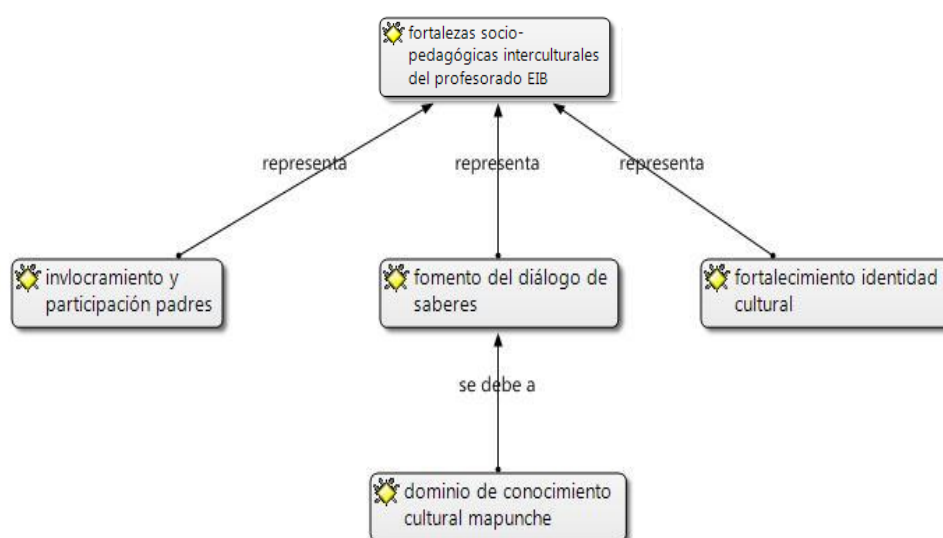
La nomenclatura Profesores No EIB, refiere a los profesores que se desempeñan en contextos interculturales, sin embargo, su proceso de formación corresponde al modelo tradicional de formación docente en Chile.

El análisis de los datos permitió el levantamiento de las siguientes categorías: 1) Fortalezas pedagógicas interculturales y, 2) Limitaciones para el desempeño pedagógico intercultural.

#### Categoría 1. Fortalezas pedagógicas interculturales

En esta categoría, los docentes No EIB destacan en el desempeño del profesor/a intercultural aspectos como incentivar el involucramiento y participación de los padres en la formación, fomento del diálogo de saberes en la escuela y fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos/as mapunche.

**Ilustración 10. Red Conceptual Categoría Fortalezas socio-pedagógicas interculturales del profesorado EIB, según profesores no EIB.**



#### a. Involucramiento y participación de los padres

Uno de los elementos más significativos que surge del grupo focal es el involucramiento y participación de los padres en el proceso educativo intercultural, incentivado por el profesorado en EIB. De esto los profesores No EIB indican que los

padres participan de la educación de sus hijos, particularmente aceptan la enseñanza de contenidos culturales mapunche: "...también se les da participación a los apoderados, ellos también se involucran; en las reuniones que hemos tenido, ellos han aceptado que se le enseña la cultura mapunche a los alumnos/as" (Grupo Focal Profesores No EIB 1:5).

La aceptación de los padres hacia la enseñanza de aspectos culturales se debería al respaldo normativo que tiene la educación intercultural, este respaldo se manifiesta en la elaboración y presencia de planes y programas propios: "...ahora cuando empezamos con el NB1 Nivel Básico 1], las mamás están tomando un poco más de interés, ahora que estamos con los planes y programa propios" (GFPNEIB, 5:4).

#### **b. Fomento del diálogo de saberes**

Un elemento positivo atribuido al trabajo del profesor intercultural que va más allá de los aspectos conceptuales de la interculturalidad, se manifiesta en la idea de los docentes de que la profesora con formación intercultural ha concretado los principios de la interculturalidad en las planificaciones a partir de la promoción del diálogo de saberes occidentales y mapunche. Particularmente, la docente intercultural ha logrado trabajar con sus colegas la vinculación de saberes: "...había una articulación...si yo estaba pasando naturaleza, ella adaptaba sus planificaciones de acuerdo a lo que se estaba trabajando; si yo trabajaba recetas en lenguaje, ella trabajaba recetas de alimentación mapunche. Eso lo conversábamos..." (GFPNEIB, 1:12).

El ejercicio de dialogización de saberes realizado por el docente intercultural, se fundamenta en el profundo conocimiento que, de acuerdo a los participantes, los profesores poseen. En consecuencia se reconoce el *dominio de conocimientos* específicos de la cultura mapunche del profesor intercultural. Precisamente aspectos asociados al rol de las autoridades tradicionales, comidas mapunche y narraciones de cuentos: "...la formación de la parte mapunche: las funciones del **logko**, recetas de alimento. Cuando yo llegaba a la sala se podían ver cosas escritas en la pizarra...**epew**, canciones" (GFPNEIB, 1:10).



### c. Fortalecimiento de la identidad mapunche

Algunos profesores No EIB declaran que los alumnos/as cada vez están más interesados por su cultura, este fenómeno no se advertía en el pasado: “...pero a medida que van pasando los años me he dado cuenta que ya no ocurre eso, se sienten más identificados con su cultura, ya no se avergüenzan de hablar, de saludar” (GFPNEIB, 5:5).

Asimismo un docente No EIB señala que la identidad cultural en los niños se ha desarrollado gracias a la presencia de la interculturalidad en el contexto formativo, a través del desempeño de los docentes interculturales: “...tanto inculcarles que no se avergüencen de ser mapuche, de que también tiene su espacio, sus valores, sus tradiciones, todo eso se les fue inculcando a través de la interculturalidad” (GFPNEIB, 5:6).

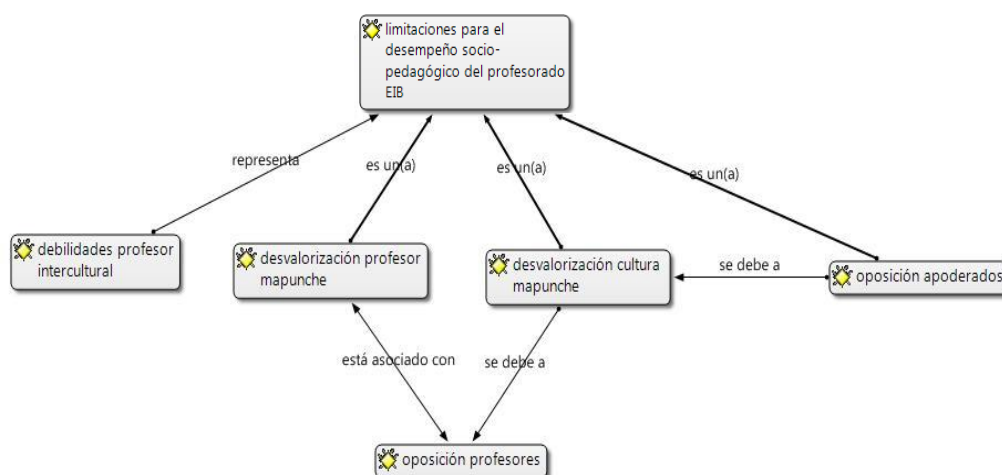
En definitiva los docentes concuerdan que lo más relevante en el *desarrollo de la identidad cultural* en los alumnos/as es que verdaderamente valoren su cultura, más allá del discurso que puedan generar los niños: “...para mí lo más importante en la educación intercultural es que los niños aprendan a valorar su cultura, más que hablarla” (GFPNEIB, 5:8).

Además el docente intercultural, al contrario del profesor tradicional, demuestra un interés por enseñar aspectos de la cultura mapunche, esto sería consecuencia del dominio de conocimientos tradicionales que posee: “...uno siempre pasa [enseña] lo no intercultural, yo creo que ahí está la diferencia en que el profesor intercultural enseña de la cultura y uno no, no la enseña porque si uno no la conoce no la puede enseñar” (GFPNEIB, 5:23).

## Categoría 2. Limitaciones para el desempeño pedagógico intercultural

Esta categoría agrupa aquellos aspectos que representan obstáculos de contexto y debilidades en el actuar docente intercultural, desde la perspectiva de los docentes No EIB.

**Ilustración 11. Red conceptual Categoría Limitaciones para el desempeño socio-pedagógico del profesorado EIB según profesores no EIB**



### a. Debilidades del profesor intercultural

En términos generales, respecto de las debilidades del profesorado intercultural, en primera instancia los docentes No EIB advierten que *no son competitivos en el mercado* laboral de profesionales de la educación, esto se demuestra en las dificultades que tienen para encontrar trabajo al momento de egresar de la universidad: "...yo trabajé con una profesora de interculturalidad, que había salido de la Universidad Católica de Temuco, a ella le costó un mundo encontrar trabajo, no les servían los profesores interculturales" (GFPNEIB, 2:18).

Otro aspecto que los profesores No EIB advierten en los profesores interculturales consiste en las dificultades para dominar el **mapunzugun**, esto es percibido por los docentes como una deficiencia dado que se antepone el dominio de lenguas extranjeras: "...los profesores interculturales, no manejan la lengua. No la manejan, pero si manejan el inglés perfectamente..." (GFPNEIB, 2:21).

Junto a esto se plantea que algunos profesores interculturales conocen la lengua mapunche, pero no la utilizan en los contextos ceremoniales: "...ella maneja la

lengua...pero no la usa, no la aplica tanto en sus clases, y en el We xipantu tampoco, un vocabulario aislado. A ella le falta expresar lo que sabe” (GFPNEIB, 4:14).

Por otra parte los docentes No EIB visualizan como debilidad del profesor intercultural la sobre *valoración de contenidos occidentales*. Particularmente, esta valoración de aquellos contenidos es observado como debilidad sólo en aquellos docentes interculturales que no son de origen mapunche, pues no incorporarían conocimientos mapunche en su enseñanza:

...aquí sería mucho más efectivo, sí los que estudian educación intercultural, fueran idealmente de ascendencia mapuche. Porque ahí está el problema también, como ella no es mapuche, entonces ella, quiérase o no, siempre va a estar priorizando la parte occidental por sobre la otra” [cultura] (GFPNEIB, 4:15)

La debilidad del profesorado intercultural, de ascendencia no mapunche, según la visión de los profesores No EIB radicaría en la valoración de su cultura de procedencia, mientras que los contenidos culturales mapunche tendrían un valor secundario.

#### **b. Desvalorización del profesor mapunche (intercultural)**

Continuando con la lógica del rechazo frente al profesor EIB, pero en una instancia sociopolítica, se advierte que los profesores interculturales, al igual que algunos aspectos de la cultura mapunche, son desvalorizados o más bien discriminados por su origen étnico. Específicamente esto se demuestra en instancias de postular a cargos para ocupar alguna plaza de profesor:

...hay algunos profesores interculturales...yo tengo una hija que salió de la Universidad Católica de Temuco y fue profesora intercultural, pero quizás por ser intercultural aquí en la comuna no la agarraron para nada [rechazaron], cuantos años sin trabajo, en ninguna parte le dieron trabajo, por que presentaba su currículum y seguramente por ser mapuche...no la agarraban en ninguna parte (GFPNEIB, 2:24).

Definitivamente, la discriminación es hacia el origen étnico dado que docentes que no son del área intercultural, pero si son mapunche han vivenciado la discriminación como profesores mapunche: "...aquí mismo por ejemplo, el Departamento de Educación, quizás no... quiere mucho a los mapunche, por ejemplo yo soy mapunche: me han mirado en menos en el Departamento de Educación, cuantos problemas he tenido con el Departamento de Educación" (GFPNEIB, 2:29).

### c. Desvalorización de la cultura mapunche

Sumado a lo anterior se evidencia que existe, de acuerdo a los docentes, una desvalorización generalizada de la cultura mapunche, esto se manifiesta en el desinterés que expresan los apoderados en la enseñanza y aprendizaje del **mapunzugun** de parte de profesores y alumnos/as respectivamente. Ciertamente la lengua adquiere valor cuando existe un beneficio asociado a su uso, en este sentido los docentes indican que mientras exista un beneficio económico los apoderados aceptarían la enseñanza de la lengua en el contexto escolar:

...la lengua se ha ido perdiendo por que no es obligatoria, y la gente como que dice no es importante. ¿Cuándo encuentran que es importante?... cuando le dan un valor agregado... Ha...usted puede optar a una beca si sabe mapudungun. Ahí se ponen todos a estudiar mapudungun" (GFPNEIB, 2:7).

La desvalorización de la cultura mapunche es un obstaculizador para el desempeño del profesor intercultural y se manifiesta en las ceremonias tradicionales, precisamente las personas de las comunidades no asisten, además generan cambios en los rituales que provocan un descontento en los profesores: "...por ejemplo en los gijatunes ya ni siquiera conserva las mismas tradiciones de antes, cada vez va cambiando mucho, se va modernizando y la gente ya no le interesa" (GFPNEIB, 6:1).

Esta desvalorización cultural que los propios padres muestran junto a su credo confesional se transforma en obstáculos para el desempeño del profesor intercultural.

La *oposición de los profesores No EIB* a la acción pedagógica del profesor intercultural aparece como los resultados de la conjunción de oposición de los

apoderados, la desvalorización de la cultura mapunche así como la desvalorización del profesor mapunche (intercultural).

Respecto de la oposición que manifiestan los docentes No EIB frente al desempeño del profesor intercultural, destaca el rechazo al *rol profesional* que muestra el docente intercultural. Particularmente, se plantea que los profesores con formación intercultural son peores profesionales que los profesores con formación tradicional: "...los que se forman en intercultural son peores que los que se educaron...normalmente, en pedagogía normal, común y corriente" (GFPNEIB, 2:8).

En ocasiones los profesores No EIB reconocen que el rechazo *intraétnico* de los profesores EIB de parte de la comunidad local mapunche se manifiesta en oposición violenta, como por ejemplo intervenir abruptamente y en reiteradas ocasiones las actividades proyectadas por el profesor intercultural:

...el plantó tres veces en el patio...el árbol sagrado, el canelo, y se lo cortaron. Yo suponía que los profesores, por el hecho de ser de ascendencia mapunche y, al estar insertos en una comunidad mapunche, tendrían que tener más aceptación, y no es así (GFPNEIB, 4:5).

#### **d. Oposición de los padres y/o apoderados**

Si bien el docente intercultural promueve un involucramiento de los apoderados, existe una importante resistencia u oposición de los padres y/o apoderados hacia la enseñanza de aspectos culturales mapunche. Los profesores No EIB indican que por una parte los niños están interesados en aprender contenidos culturales pues denotan una clara identidad cultural, sin embargo, hay apoderados que se avergüenzan de su origen étnico, y esto es transmitido a los niños: "...algunos de ellos [niños] tienen sus raíces bien acentuadas y otros no, porque sus padres se avergüenzan de sus raíces, y ellos [padres] así lo manifiestan" (GFPNEIB, 1:1).

Lo anterior se visualiza en las prácticas cotidianas en el contexto familiar, ya que los padres impiden que los niños practiquen la lengua: "...me contaba un niño que sus papás les prohibieron en sus casas hablar, no los dejaban a ellos seguir con su lengua..." (GFPNEIB, 1:2).

Los profesores No EIB, señalan que una de las razones que motiva la oposición de los apoderados a la enseñanza de la lengua materna, se relaciona a la funcionalidad de ésta, es decir los apoderados perciben que el **mapunzugun** no es un instrumento que les permita desenvolverse de manera efectiva en la sociedad actual:

...muchos dijeron aquí también ¿por qué están enseñando mapunzugun?... cuando vamos a Puerto Saavedra o vamos a Temuco en ninguna oficina nos van a atender en mapuche, no vamos a conversar en mapuche, no lo valorizan allá, así que la lengua mapuche no sirve (GFPNEIB, 2:35).

Por el contrario, los profesores señalan que los apoderados están más interesados en la enseñanza del inglés que sobre su propia lengua materna: “...los padres (...) presentan mayor interés en que los niños aprendan otros idiomas, como el inglés” (GFPNEIB, 2:2).

Por otra parte, la oposición de los apoderados radica en el rechazo frente a la presencia y desempeño de los profesores mapuche, es decir existiría una discriminación *intraétnica*: “...yo creo que el problema más grande que hay acá es que la comunidad en general, no recibe de buena forma el trabajo de los profesores mapuche” (GFPNEIB, 4:7).

La oposición de los padres en particular y de la comunidad educativa en general, frente a la enseñanza con enfoque educativo intercultural, asociado a la desvalorización de la cultura y al profesor de ascendencia mapuche formado en EIB. En esta oposición de los apoderados, los profesores No EIB, advierten además un tercer factor que se asocia a ello: la presencia de de grupos pertenecientes a credos religiosos occidentales que influye no sólo en la oposición de los padres hacia una enseñanza intercultural, sino que a su vez contribuyen a que las personas de las comunidades tradicionales mapuche olviden sus tradiciones propias: “...y las tradiciones se están perdiendo también por sectas religiosas, porque muchas de ellas: no aceptan las ceremonias...” (GFPNEIB, 1:3).

Una de las actividades culturales que se está perdiendo, en la práctica, debido a la influencia de las religiones occidentales, específicamente la religión protestante

evangélica, es el **palín** (juego tradicional mapunche). Puesto que la población evangélica en las comunidades, según los profesores, es del 80% aproximadamente:

...bueno me van a disculpar las personas que son evangélicas, aquí el ochenta (...) por ciento de las personas son evangélicas, entonces ¿qué es lo que ha pasado?, han ido aplastando la cultura mapuche, no se permite entonces...desde que llegó esta religión acá se terminó con el **palin** (GFPNEIB, 2:4).

Por lo tanto las prohibiciones de la religión son traspasadas a los padres y constituyen una norma para los hijos: “...y ahora también hay muchos de los padres que son evangélicos, y ellos no aceptan el mapuzugun, ni el **gijatun**, ni nada” (GFPNEIB, 4:10).

En definitiva el fin de esta prohibición es evitar la práctica y aprendizaje de actividades culturales mapunche.

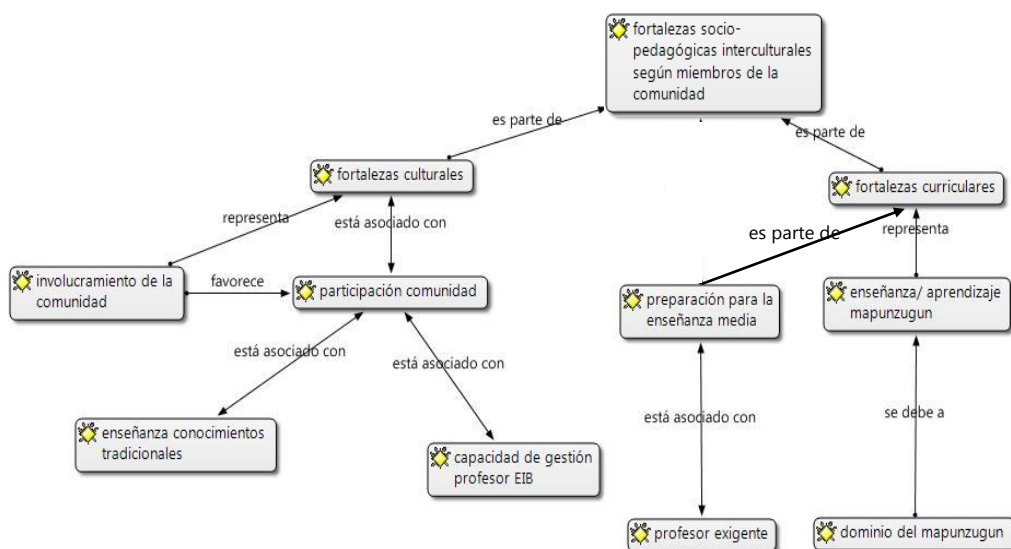
#### 4.1.4 Percepción de los miembros de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural

A partir de la codificación abierta de los grupos focales de los miembros de la comunidad tradicional mapunche, se construyeron las siguientes categorías: 1) Fortalezas pedagógicas interculturales y, 2) Limitaciones del desempeño del profesorado EIB.

##### Categoría 1. Fortalezas pedagógicas interculturales

En esta categoría se describen las fortalezas pedagógicas que visualizan miembros de la comunidad tradicional respecto del desempeño profesional del docente intercultural. Particularmente, se destaca el actuar del profesor en la enseñanza del mapunzugun y los aprendizajes logrados. También se releva la participación de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje y la gestión del docente para intervenir de manera efectiva en la comunidad. Por otra parte, los miembros de la comunidad tradicional mapunche valoran los niveles de exigencia que el docente muestra en el desempeño pedagógico.

**Ilustración 12. Red conceptual Categoría Fortalezas socio-pedagógicas interculturales del profesorado de EIB**





## Subcategoría 1. Fortalezas culturales

### a. Involucramiento y participación de la comunidad

Un primer aspecto relevante es el involucramiento participativo de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Particularmente, los miembros de la comunidad han participado en la elaboración del Proyecto Educativo Intercultural, y Planes de Estudios Propios. Esto significa que en el ámbito de la gestión curricular existe participación de la comunidad en el trabajo realizado por el profesor intercultural: “...me incorporé yo al trabajo de aula (...) se logró establecer el PEI intercultural, actualmente tenemos planes y programas propios en la escuela hasta sexto básico” (GFMCM,. 2:9).

Además, los miembros de la comunidad han participado en talleres organizados por el profesor/a intercultural que han permitido establecer vínculos más estrechos entre los apoderados: “...el año pasado se hicieron talleres acá, y sería bueno que siguieran haciendo. Porque así trabajamos todos y uno se integra más. Los talleres fueron orientados a la familia” (GFMCM,. 2:12).

En consecuencia, la *participación de la comunidad* en actividades realizadas por el profesor, ha permitido mantener aspectos de la cultura mapunche: “...en ese sentido la comunidad está toda conforme porque en esto nos ha levantado, porque estaba como perdida la tradición y ahora está volviendo” (GFMCM, 6:4).

En efecto, en esta subcategoría se aprecian dos aspectos que influyen en la participación de la comunidad: La enseñanza de conocimientos tradicionales y la capacidad de gestión del profesor intercultural.

Respecto de la enseñanza de conocimientos tradicionales **mapunche**, los miembros de la comunidad valoran la enseñanza de variados contenidos tales como: alimentación, artesanía, propiedades de plantas medicinales, entre otros. Ellos valoran también, que los niños aprendan conocimientos tradicionales y puedan utilizarlos en su vida cotidiana. “... acá está muy vivo todavía lo que es la artesanía,

el telar, el consumo de las yerbas medicinales. La mayoría de los chicos sabe para qué es buena una yerba. En los alimentos: el **muday**, el **milcao**” (GFMCM, 2:23).

Para el aprendizaje de estos contenidos el profesor/a solicita que los alumnos/as realicen investigaciones en el contexto de la comunidad, en donde el objeto de estudio son contenidos que forman parte de las prácticas tradicionales del pasado:

...los niños llegan con tareas que el profesor le da como investigación, qué era lo antiguo, cómo se nombraba, o cómo vivía la gente antes. Eso lo están trabajando ellos, a lo mejor no ciento por ciento, pero están tomando ese trabajo... (GFMCM, 3:23).

### **b. Capacidad de gestión del profesor intercultural**

La capacidad de gestión de la docente intercultural, es un aspecto positivo de su desempeño pedagógico que los miembros de la comunidad reconocen: “...todo eso yo le agradezco a ella, ella hizo trámites que yo no puedo hacer, ojalá que lo pueda hacer con los otros también” (GFMCM, 4:1).

Por otra parte, esta competencia ha permitido que el docente ayude a personas de la comunidad: “...ha encontrado más ayuda, a la comunidad también le ha llegado ayuda, bueno que él conoce más también” (GFMCM, 4:2). También el docente ha gestionado recursos materiales para la escuela: “...él ha conseguido hartas cosas que no había aquí en la escuela (...) implementos deportivos: mesas de pimpón, colchonetas” (GFMCM, 4:3).

## **Subcategoría 2. Fortalezas curriculares**

### **a. Preparación para la enseñanza media**

Los miembros de la comunidad tradicional reconocen también que el docente intercultural ha preparado a alumnos/as para ingresar a la enseñanza secundaria: “...sí eso lo veo yo también, tienen más cambio y están más preparados también, yo veo por mi hija, como va ella” (GFMCM, 1:6).

La formación que los niños reciben de parte del profesor intercultural los prepara para que su ingreso a la enseñanza secundaria. Según los miembros de la comunidad local, consideran que los niños retienen los aspectos culturales aprendidos en la enseñanza básica con el profesor EIB y luego proyectan estos aprendizajes a la enseñanza media: "...allá [en el liceo] también hablan en mapuche, le están haciendo empeño para que ellos puedan hablar, no olvidar la lengua, pero allá no hay profesores que le van a enseñar eso" (GFMCM, 1:7).

Uno de los elementos que explicaría el éxito en el desempeño escolar de los alumnos/as en la enseñanza secundaria, radica en la enseñanza del docente intercultural, específicamente cuando el profesor EIB aborda contenidos que forman parte de niveles superiores en la formación del alumno:

...fueron las tareas que el profesor Kaniwkew les hace hacer; esto no se conocía, pero él lo hizo y los niños se superaron más en el conocimiento: en hacer las tareas, le hace las tareas de primero medio, entonces los niños están aprendiendo ya...los que van al liceo no se le va hacer difícil (GFMCM, 3:1).

Los miembros de la comunidad indican que la docente intercultural es exigente con el trabajo que realiza, particularmente apela mucho al esfuerzo de los niños. Por tanto las calificaciones son congruentes con el esfuerzo realizado por los alumnos/as: "...ella no regala las notas, eso me gusta mucho de la profesora. El niño que se esfuerza tiene la nota que se merece" (GFMCM, 1:4).

#### **b. Enseñanza y aprendizaje del mapunzugun**

Respecto a la enseñanza/aprendizaje del **mapunzugun**, los miembros de la comunidad reconocen que el profesor realiza ejercicios de traducción, esto es valorado por los apoderados: "...la profesora empezó a escribir en mapunzugun y al lado en castellano...y mi hijo aprendió muy bien. Por lo menos: mari/diez, pataca/cien...así ellos se manejan muy bien" (GFMCM, 1:11).

Las personas de la comunidad sugieren que no sea sólo un docente el que posea el conocimiento y la práctica del mapunzugun, sino que todos los profesores debe

conocer el mapunzugun, de esta manera la enseñanza sería más efectiva: “...la profesora habla en mapuche, y los demás también tiene que empezar a aprender...Por ejemplo: la profesora Berta también le escucho pero muy poco” (GFMCM, 1:12).

El aspecto más valorado por los apoderados en el aprendizaje del **mapunzugun**, es la capacidad de establecer un discurso frente a un público. Así, se reconoce como especialmente relevante que el niño mapunche pierda el miedo o la vergüenza a expresarse en mapunzugun: “...la gente quiere que el niño que aprendió mapunzugun, lo converse, hable adelante de personas, que salga la vergüenza para hablar [su propia lengua], **yewentukunoalu egün**, eso lo piden los apoderados” (GFMCM, 1:16).

Por otra parte, la enseñanza del mapunzugun representa una debilidad del docente, dado que el profesor intercultural no domina el mapunzugun: “...claro de repente le habla a los niños pero no un ciento por ciento. Que le nombre alguna cosa con detalle, que significa en mapuche, le falta que hable en su propia lengua mapuche” (GFMCM, 3:7).

En consecuencia, la enseñanza del mapunzugun en las escuelas debería tener la misma importancia que la enseñanza del inglés: “...todo lo que tendría que seguirse es el mapunzugun, eso es lo importante, a medias que sepan. Tal como se enseña el inglés, el mapuche también tendría que enseñarse” (GFMCM, 4:4).

Aún más, la comunidad manifiesta que la enseñanza del mapunzugun debería responder a contextos comunitarios específicos, dado que existen diferencias lingüísticas con otras comunidades: “...lo que hemos visto es que: tendría que enseñarse la lengua de acá, la que se practica acá, la que se habla acá. Eso sería una dificultad, a nivel de padres o de comunidad quizás” (GFMCM, 4:11).

Además, los miembros de la comunidad manifiestan que el docente intercultural, en términos generales, tiene un dominio elemental del **mapunzugun**: “...yo no puedo decir nada, porque ella sabe hablar en mapuzugun y lo habla bien claro también” (GFMCM, 1:15).

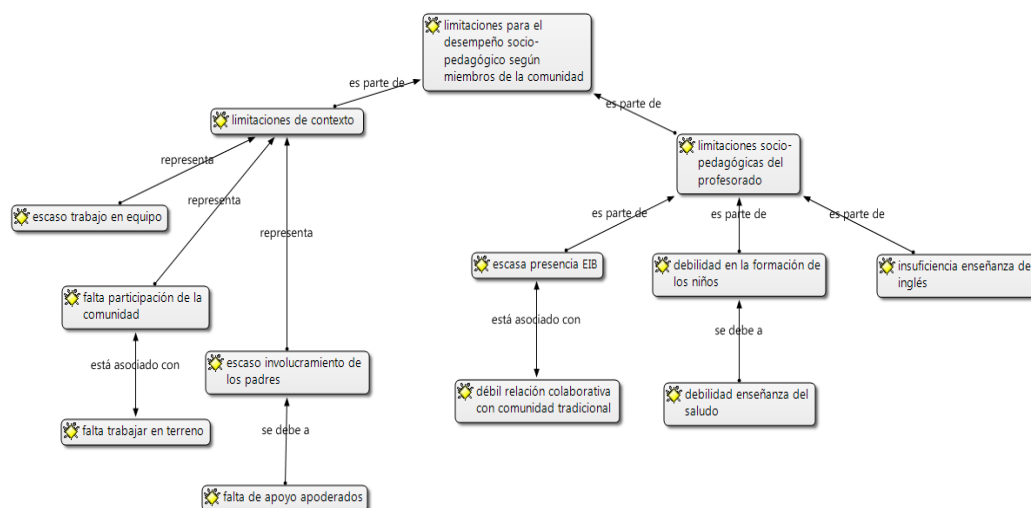
En consecuencia, los entrevistados señalan que el docente intercultural es capaz de sostener diálogos con apoderados y alumnos/as: “...ahí se nota la diferencia con la

profesora PC... él demuestra más lo mapuche, porque él recibe a los apoderados y a los niños en mapuche" (GFMCM, 7:12).

## Categoría 2. Limitaciones del desempeño del profesorado EIB

En esta categoría se muestran las dificultades de contexto, reconocidas por miembros de la comunidad tradicional mapuche, en el desempeño profesional del docente intercultural; así como las limitaciones propias del profesor/a EIB. Específicamente, la falta de participación y apoyos de miembros de la comunidad y apoderados. En consecuencia, se destaca la necesidad de fortalecer el trabajo en equipo entre docente intercultural y miembros de la comunidad. Además, es percibida como debilidad la dedicación que el docente le otorga a la enseñanza del inglés en contraste con la enseñanza del mapunzugun. Finalmente, son debilidades la ausencia de manifestaciones orales en mapunzugun de los niños, como el saludo. Y el distanciamiento del docente intercultural de los contextos comunitarios que rodean la escuela.

Ilustración 13. Red conceptual Categoría Limitaciones del desempeño del profesorado EIB



### Subcategoría 1. Limitaciones del contexto

#### a. Escaso trabajo en equipo

La postura de los miembros de la comunidad es que el profesor/a EIB no ha logrado constituir equipos de trabajo con la comunidad tradicional mapunche. Por cuanto ellos consideran que el *trabajo en equipo* no sólo puede ocurrir entre docentes, sino que también es importante fortalecer el trabajo en equipo *entre profesor y miembros de la comunidad mapunche*. Específicamente, la profesora debería pedir apoyo a personas que poseen conocimiento tradicional, de esta manera se fortalecería la relación de trabajo entre ella y los miembros de la comunidad mapunche:

...y sí ella no sabe, si no sabe bien lo mapuche...pero hay personas que sí saben y le pueden enseñar a ella. Puede pedir ayuda...hay personas adultas que sí saben y le pueden enseñar, eso es lo que falta en ella (GFMCM, 1:13).

En consecuencia, fortalecer el trabajo en equipo implica que el docente intercultural genere instancias de comunicación o acercamiento hacia las personas de la comunidad tradicional. Esto permitiría que los miembros de la comunidad conocieran las pretensiones de intervención pedagógica del profesor intercultural, favoreciendo de esta manera el apoyo que los miembros de la comunidad podrían brindar a la labor docente, respecto de la enseñanza del mapunzugun:

...tal vez en alguna reunión ella, podría decir: ...yo estoy haciendo clases de interculturalidad y, yo soy la profesora. Y si necesita algún tipo de ayuda, porque la mayoría de los apoderados sabemos hablar el mapunzugun, quizás no tanto como en el pasado...pero se sabe (GFMCM, 7: 9).

La conformación de equipos de trabajo, esta asociado a la capacidad de *trabajo en terreno* que el profesor/a de EIB pueda desplegar en su desempeño socio-pedagógico. La comunidad requiere que el docente intervenga en terreno a través de la EIB: "...la profesora le falta involucrarse más con la EIB, y con la comunidad, con organizaciones, con las comunidades indígenas" (GFMCM, 2:10).

#### **b. Falta de participación de la comunidad**

También la participante señala las personas de la comunidad no participan demasiado en las actividades de la escuela, debido a que han olvidado ceremonias

tradicionales: “...algunos, en la comunidad se están olvidando un poco de lo mapuche, ya no participan tanto en los **gijatun**, el casamiento mapuche también se está olvidando un poco” (GFMCM, 1:8).

Los entrevistados plantean también que la falta de participación se debe a la experiencia de vergüenza que algunas personas de la comunidad sienten por su origen étnico:

...yo creo que está bien, para que no se pierda eso, ahora la mayoría no quiere participar de eso, algunos se avergüenzan de ser mapuche. Yo he escuchado lo mapuche uno lo lleva en la sangre, pero igual es bonito que participen... (GFMCM, 2:2).

En efecto, esta falta de participación se debería a la discriminación que muchas personas de la comunidad han experimentado al realizar sus prácticas socioculturales: “...algunas personas, por ser mapuche lo ven como ignorante, a veces se discrimina a las personas por eso. Y por eso es que algunas personas ya no quieren participar en las ceremonias, sienten vergüenza de ser mapuche” (GFMCM, 2:3).

Por otra parte, la falta de participación de las personas de la comunidad influiría en la disposición de los niños para incorporarse a las actividades culturales: “...la división la hacemos nosotros los adultos y los niños lo aprenden, el niño va creciendo en esa desunión. A mí me gustaría participar más en esto, escuchando y proponiendo ideas, para crear ese ambiente de unión” (GFMCM, 4:9).

Frente a la falta de participación de la comunidad, los entrevistados manifiestan que el profesor debería generar estrategias para *incorporar a todos los miembros de la comunidad*, y no sólo a los apoderados: “...el profesor tendría que llegar al resto de las personas, no sólo a los apoderados que tienen mayor participación porque tiene a sus hijos estudiando, sino también a los que no lo son” (GFMCM, 4:10).

En efecto, la comunidad espera que el docente se empodere del contexto comunitario, apelan a una *pedagogía en terreno*: “...he conocido a otros docentes

que han salido de su misma universidad y sé que trabajan en terreno, se apoderan del asunto, se apoderan de su comunidad. Me gustaría eso también en esta comunidad” (GFMCM, 2:11).

### **c. Escaso involucramiento de los padres**

Las personas de la comunidad reconocen que falta mayor apoyo de los apoderados. Esto se demuestra en situaciones específicas, por ejemplo: toda vez que la docente quiere disciplinar a los niños los apoderados manifiestan oposición a esto: “de repente cuando quiere poner disciplinar a los niños, viene un apoderado, un papá y reclama” (GFMCM, 2:24).

Frente a esta situación la profesora no puede tomar ningún tipo de medidas, pues si decide cuestionar las actitudes de los padres corre el riesgo de perder a los alumnos/as: “...ella no le puede decir nada a sus apoderados, porque si se enoja uno de ellos, la profesora corre el riesgo de quedarse sin alumnos/as para poder mantener a la otra profesora acá en la escuela” (GFMCM, 2:26).

La relación entre el profesor EIB y la comunidad puede ocurrir a través de la organización de ceremonias tradicionales, sin embargo, la profesora aparece como espectadora de los ceremoniales culturales que los miembros de la comunidad realizan en la escuela, en el contexto del **We xipantu**. Los miembros de la comunidad señalan que la profesora intercultural: “... no ha ayudado a organizar el **We xipantu**, sólo ha compartido con nosotros. Y no sé hasta donde ella sabe...porque uno tiene que saber para poder realizar algo mapuche” (GFMCM, 31:6).

En efecto, la falta de apoyo de los padres al desempeño del profesor de EIB se debe al escaso involucramiento de los padres en el proceso educacional y la falta de mayor relación entre el profesor/a EIB y los padres de familia.

## **Subcategoría 2. Limitaciones socio-pedagógicas del profesorado EIB**

### **a. Escasa presencia de la EIB en el aula**

De acuerdo a los apoderados, la profesora intercultural debería incorporar con mayor presencia la EIB en la sala de clases, dado que es una profesional que tiene las



competencias para hacerlo: "... claro, ella de acuerdo a la formación que tiene, también tiene ciertas competencias, pero le falta involucrar más la EIB en la sala..." (GFMCM, 2:28).

Al respecto la asesora intercultural reconoce que la docente no lidera la intervención pedagógica intercultural, sino que delega toda la responsabilidad a ella para llevar a cabo una pedagogía intercultural: "...porque el tema EIB me lo cede a mí, para que lo trabaje yo como asesora. Falta que ella se involucre más con el tema EIB" (GFMCM, 2:29).

La débil presencia de la EIB en la escuela se asocia a la débil relación colaborativa que el profesor/a EIB tiene con la comunidad tradicional. Miembros de éstas indican que es necesario fortalecer el trabajo en equipo entre docentes, particularmente apoyar la labor de la profesora intercultural. En tal sentido: "... sí es algo cultural, tienen que participar todos los profesores, no solamente la **lamgen** [hermana biológica] PX., ellos tienen que trabajar en conjunto, apoyarse" (GFMCM, 1:13).

#### **b. Debilidad en la formación de los niños para la interacción cotidiana**

Uno de los conocimientos actitudinales más valorados por los miembros de la comunidad, está relacionado con el saludo entre personas. Saludar es una señal de preocupación y respeto por el otro, por lo tanto los niños deberían saludar al momento de ingresar a un lugar: "...qué conozca su origen, y que salude, y pregunte ¿cómo está? Un joven de repente llega a una casa: hola no me dice ni cómo esta, cómo esta tal persona esa no es la forma" (GFMCM, 1:18).

Por lo tanto, aprender a saludar en mapunzugun es una responsabilidad compartida entre profesor y comunidad. Sin embargo, de acuerdo a los entrevistados es el docente quién debe solicitar el apoyo para fortalecer este tipo de contenidos actitudinales: "...él no ha llamado a reunión, para decir qué es lo que necesita. El respeto a los mayores, es eso lo que necesitamos, muchas veces los niños no saben ni saludar" (GFMCM, 04:6).

### c. Debilidad en el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera

La participante señala que uno de los aspectos que requiere de mayor atención de parte del docente es fortalecer la lengua extranjera inglés. Esto ayudaría a los niños para su éxito escolar en otros establecimientos:

...para mí como apoderada creo que falta más potenciar el inglés, porque después los niños salen desde acá y se van a otros colegios. Yo vengo desde afuera y, allá en los colegios desde kínder les están enseñando inglés a los niños, el saludo es lo principal (GFMCM, 2:8).

La necesidad de aprender inglés radica en las exigencias que instala el currículum nacional, particularmente los miembros de la comunidad plantean que los niños deben demostrar conocimientos de inglés, de lo contrario, en muchas escuelas son reprobados si no cumplen con los conocimientos elementales del idioma:

...el inglés es importante afuera, mi hijo lo saque de acá y quedo repitiendo por eso: por no saber nada de inglés. No debemos dejar de lado eso de rescatar la cultura, pero viéndolo más claro: es importante el inglés (Grupo Focal miembros Comunidad mapunche 2:17).

Finalmente, de acuerdo a los miembros de la comunidad la necesidad de fortalecer el inglés radica en la necesidad de responder a los avances tecnológicos, por esto señalan que el inglés en la escuela es enseñado demasiado tarde:

...porque hoy en día estamos avanzando tecnológicamente y cada se van haciendo estudios distintos ¿y sin el inglés....? en todos lados: hasta para el saludo, saludan en inglés. Lo básico del inglés lo están enseñando muy tarde, eso debería venir desde primer año básico (GFMCM, 2:20).

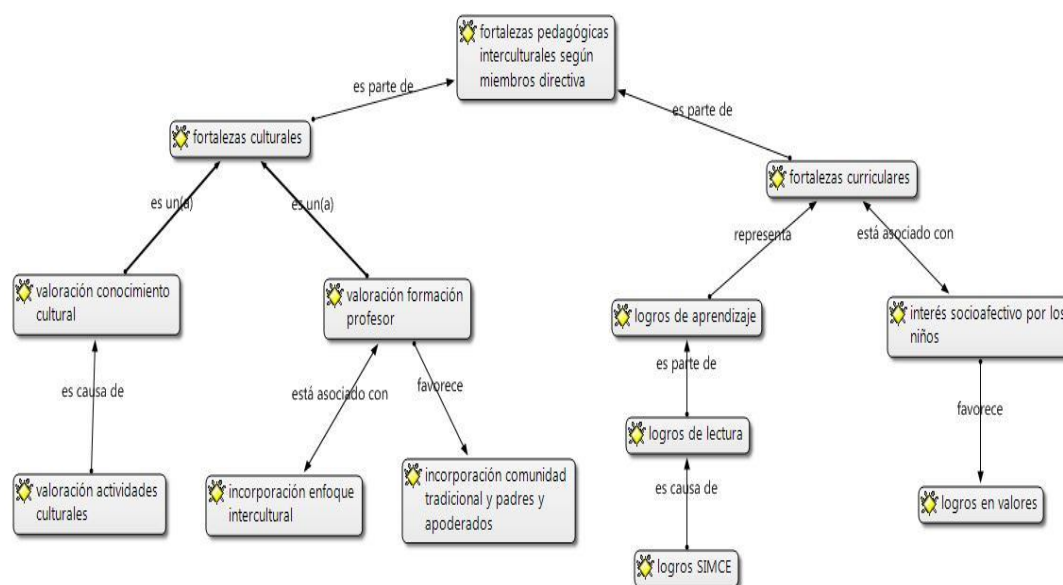
#### 4.1.5 Percepción e interpretación del desempeño profesional del profesor EIB, según miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados

Respecto de la codificación de datos correspondiente al grupo focal de la directiva, emergen dos categorías: 1) *Fortalezas socio-pedagógicas interculturales* y, 2) *limitaciones del Desempeño del profesorado de EIB*. En tanto, en la categoría debilidades del desempeño docente el aspecto más significativo corresponde a falta de participación de los padres.

#### Categoría 1. Fortalezas socio-pedagógicas interculturales del profesorado de EIB

En términos generales, desde la perspectiva de la Directiva del Centro de Padres y Apoderados, las Fortalezas pedagógicas interculturales están asociadas a fortalezas culturales y fortalezas curriculares del profesor intercultural. Respecto de las fortalezas culturales existe una valoración por los conocimientos y la formación del docente. Por otra parte, en las fortalezas curriculares destacan los logros obtenidos por el profesor y el interés que demuestra por los alumnos/as.

Ilustración 14. Red Conceptual Categoría Fortalezas socio-pedagógicas interculturales



### Subcategoría 1. Fortalezas Culturales del desempeño del profesorado de EIB

Las fortalezas culturales corresponden a aquellas competencias conceptuales y procedimentales asociados al saber cultural mapunche que el docente ha demostrado en su desempeño pedagógico como profesor intercultural, así como también el reconocimiento a su formación académica.

#### a. Valoración del conocimiento cultural

Los apoderados valoran los conocimientos culturales que utiliza el profesor en la formación de los alumnos/as. En este sentido, plantean que el aprendizaje de la lengua mapunche es un aspecto que los alumnos/as han fortalecido gracias a la presencia de la profesora intercultural. Reconocen además que los alumnos/as muestran aceptación frente a los contenidos culturales:

...sí me parece bien, porque no debiera perderse eso, tratar de rescatar. Mi niño el año pasado estuvo los primeros meses... estuvo la tía Anita a cargo de los seis cursos, él aprendió mucho de la lengua, y eso que estuvo pocos meses. Yo lo apoyo a él, porque a él le gusta eso (GFDCP, 2:7).

Según el testimonio expuesto, los apoderados aprecian la presencia de contenidos culturales mapunche, valoran contenidos asociados a los significados de fenómenos naturales, por ejemplo: "...saber cómo se nombra los astros en lengua: la luna, el sol. El nombre de los lugares, los colores... todos tienen su significado" (GFDCP, 3:11).

En definitiva los apoderados reconocen que la importancia de los conocimientos culturales, como el **mapunzugun**, radica en que es un contenido que fortalece la identidad cultural. Se percibe que esto les entrega seguridad a los alumnos/as al momento de enfrentarse a contextos no mapunche: "... porque si los niños saben hablar en mapuche van reforzando su identidad... porque muchos cabros [pre-adolescente y adolescentes varones] cuando se van al liceo o universidad les da vergüenza de ser mapuche, no saber hablar mapuche..." (GFDCP, 8:5).

Relacionado a lo anterior, los apoderados valoran también la presencia de actividades culturales en la escuela, esto representa un aspecto positivo en el

desempeño del profesor intercultural: “...aprender a trabaja en greda, trabajar en lana, hablar en mapuche...” (GFDCP, 1:4).

Para los apoderados es muy relevante la presencia de actividades culturales, hasta el punto en que el desempeño del profesor intercultural es evaluado en relación a la capacidad que muestra en la organización de éstas en la escuela:

...y se ve reflejado en el **We xipantu**, es un acto grande, se hace en el patio (dependencias del colegio), se invita a toda la comunidad, los cursos. Se hace una rogativa, así es que yo creo que la profesora se está desempeñando bien (GFDCP, 2:10).

#### **b. Valoración de la formación académica del profesor intercultural**

Los apoderados de la comunidad reconocen y **valoran la formación** que ha recibido el profesor intercultural, puesto que en la práctica pedagógica destaca inmediatamente como un aspecto que le otorga identidad profesional al docente: “...apoyándose en la comunidad, hay comunidades indígenas acá. Pero ella (Profesora) sabe harto, estudió eso [pedagogía intercultural], se maneja en eso” (GFDCP, 2:9).

Los apoderados presumen que la formación inicial de los profesores interculturales se fundamenta en principios psicológicos que les permiten relacionarse de manera exitosa con los alumnos/as:

...se nota cómo salen los profesores hoy en día, de las universidades, salen con mucha psicología, cosa que antes no existía, y que es muy importante para los profesores, porque los niños de ahora no son lo mismo que en la época de nosotros... (GFDCP, 4:6).

En consecuencia, los apoderados perciben que los profesores dominan conocimientos actualizados respecto de la enseñanza, pues establecen comparaciones con generaciones anteriores de profesores: “... es muy buena la formación de los profesores de ahora, porque los profesores que llevan años trabajando acá, van quedando desactualizados en cuanto a la educación de hoy...” (GFDCP, 4:24).

En razón a la formación del profesor intercultural, los apoderados valoran positivamente la incorporación del enfoque pedagógico intercultural en la enseñanza de sus hijos. Por lo tanto, los miembros de este grupo focal se muestran a favor de una educación intercultural. En efecto, para ellos, los conocimientos *mapunche* y occidentales poseen la misma importancia: “...los dos son importantes, mapuche y no mapuche” (GFDCP, 3:21).

Sin embargo, los apoderados indican que el **mapunzugun** aún posee menos valor que el castellano en la enseñanza. Por lo tanto, apelan a una enseñanza intercultural de las lengua: “...el **mapuzugun** debiera ser igual, se habla en clases pero todavía es poco, debiera ser igual que el castellano, hablarse siempre en clases” (GFDCP, 6:8).

Finalmente, la directiva de padres y apoderados, reconoce positivamente la incorporación de los padres y personas de la comunidad en el ejercicio docente del profesor intercultural. Al respecto, los apoderados reconocen que apoyan la labor de enseñanza de la profesora en talleres de textilería: “...también se les enseña a tejer con lana natural, teñido en forma natural, los niños saben con qué está teñido, yo apoyo a la profesora en los talleres” (GFDCP, 1:1).

De esta forma las instancias de participación e incorporación de padres al proceso de enseñanza-aprendizaje genera aceptación en los padres, debido a que éstos son considerados como miembros importantes en el contexto escolar: “...por lo menos participa la comunidad. A los vecinos les gusta también que los hagan participar, se sienten importantes” (GFDCP, 2:13).

Los miembros de la directiva de Centro de Padres y Apoderados, reconocen que la acción del profesor EIB incluye a la comunidad mapunche más allá de la figura de institucionalidad oficialmente del Centro de padres de la escuela, puesto que estas personas sienten la necesidad de integrarse a las actividades culturales organizadas por el educador intercultural: “...las clases son en comunidad; un poco acá en clases y después se comparte con la gente del mismo sector. Hay gente de la comunidad que no es apoderada, pero igual participan” (GFDCP, 2:14).

Efectivamente, es el profesor de educación intercultural quien ha abierto las puertas de la escuela para incorporar a la comunidad en las actividades de enseñanza-

aprendizaje: "...el profesor ha dado más acceso a los apoderados a la escuela, porque ahora cualquier apoderado llega al colegio, y antes eso no se veía" (GFDCP, 3:12).

Junto a lo anterior, el profesor de educación intercultural ha generado instancias de comunicación entre padres e hijos a través de la organización de talleres que han permitido mejorar las relaciones familiares:

...el año pasado tuvimos un taller con ella [con la profesora], para los padres y los alumnos/as, y era muy buena la comunicación... era un taller para nosotros, para tener más comunicación con nuestros hijos dentro y fuera de la sala, [también] en la casa (GFDCP, 2:21).

Otra iniciativa particularmente interesante que el profesor de educación intercultural ha llevado a cabo para incorporar a los apoderados en el aprendizaje de los niños, está asociada a la asignación de monitores para fortalecer los aprendizajes. El monitor es un apoderado que estaría a cargo de apoyar la labor práctica en las tareas escolares de los alumnos/as:

...siempre en las reuniones se resolvían las dudas. Es que en este colegio se empezó a implementar que los apoderados empiecen a trabajar como monitores de los niños, eso significa que el profesor decía aquí son treinta niños más o menos y todos chiquititos [pequeños], entonces los acomodaba en grupo para trabajar y nosotros como papás, íbamos viendo que están haciendo nuestros hijos, si podíamos ayudar a recortar alguna cosa, uno lo podía hacer para que ellos lo hiciera, no hacerle el trabajo sino para facilitarle el trabajo al profesor y él nos explicaba, nos decía hoy vamos a hacer esto y ustedes me pueden ayudar en esto y en esto no (GFDCP, 4:28).

La profesora de educación intercultural permite a los apoderados asistir a sus clases para que tengan la posibilidad de observar y ser testigos de la labor pedagógica realizada para los alumnos/as: "...la profesora acepta que los apoderados estén presentes en la clase, pero sólo como observador. Y eso es común en los cursos

iniciales, y es bueno, porque el apoderado después ayuda a su hijo en la casa” (GFDCP, 4:28).

En consecuencia los apoderados manifiestan apoyo hacia las estrategias que la profesora de educación intercultural utiliza para incorporarlos al contexto escolar. Ello evidencia el desarrollo de confianza en la relación profesor - apoderados:

...nosotros tenemos que apoyarla, para que ella se sienta bien y entregue una educación buena a nuestros hijos. Y cuando hay algo que involucre a la profesora y el curso, los apoderados siempre estamos ahí, ella no está sola. Además hay confianza para decir las cosas entre los apoderados y la profesora (GFDCP, 5:23)

## **Subcategoría 2: Fortalezas Curriculares**

Esta subcategoría comprende logros alcanzados por los estudiantes a propósito del desempeño pedagógico de los docentes interculturales y el interés y motivación que muestra en el aprendizaje y en sus relaciones con el estudiantado.

### **a. Logros en el aprendizaje de los alumnos/as**

Uno de los logros más relevantes en el trabajo realizado por el profesor intercultural, corresponde al *mejoramiento de la lectura*. Respecto de esto se indica que los alumnos/as han adquirido las habilidades lectoras antes del tiempo que normalmente lo hacía con otros profesores:

...el profesor está formando a mis niños en una buena lectura, van aprendiendo: mi hija, en primer año aprendió a leer. Y eso es bueno, porque antes acá los niños no aprendían a leer en primer año básico. Pero con éste profesor aprendieron (GFDCP, 3:1).

Efectivamente, las participantes señalan que los avances en la lectura fueron rápidos y atribuyen este avance al trabajo del profesor intercultural: “...y fue una muy grata sorpresa, a mi hijo le costaba leer y después a las dos semanas mi hijo leía correctamente, y eso fue por la ayuda que le dio el profesor” (GFDCP, 4:1).



Por otra parte, los apoderados comparan los avances en la lectura con las prácticas lectoras de alumnos/as de cursos superiores. De esto, es posible señalar que el profesor asigna lecturas de textos a los niños de primer año, esto normalmente se realizaba con cursos superiores. Por lo tanto, la participante manifiesta que se ha sorprendido de los avances en las prácticas lectoras de su hijo:

...nosotros nos extrañábamos tanto, porque mi hija empezó a leer en séptimo, u octavo con el primer libro, y ellos en primero ya estaban leyendo sus pequeños libros, el segundo semestre empezaron los cuentos, claro que cortitos pero que ellos lo entendieran y yo decía pero cómo van a leer en primero (GFDCP, 4:19).

Sumado a esto, la práctica de lectura ha permitido que los alumnos/as socialicen sus avances con sus padres, debido a que el contenido de la lectura es comentado en el contexto familiar: "... nosotros nos reíamos en reunión sobre el cuento, porque nuestros niños todos los días nos leían la historia y nosotros lo sabíamos de memoria" (GFDCP, 4:20)]. Sin duda, los avances en la lectura han generado actitudes de responsabilidad en los alumnos/as por responder a las exigencias del profesor. Esto se evidencia en el interés por adquirir material de lectura involucrando a los apoderados: "...mi hijo iba hasta a las bibliotecas, el me hacía ir a las bibliotecas, me hizo pedir el carnet [credencial] de biblioteca" (GFDCP, 4:22).

En definitiva, los logros en la lectura implican un trabajo personalizado del profesor, ya que diariamente el docente se ocupa de evaluar los avances de los alumnos/as: "...el profesor siempre le toma lecciones, todos los días, quince minutos. Cuando entra a la sala los niños siempre están leyendo" (GFDCP, 6:6).

Como consecuencia de los avances en la práctica de la lectura, se evidencia *incremento en los resultados* del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Al respecto, los apoderados indican que la escuela ha sido reconocida por mejorar en la prueba nacional: "...esta escuela ha sido premiada por el SIMCE, hicimos un viaje" (GFDCP, 2:20).

En efecto, se afirma que el éxito de los resultados del SIMCE se debe exclusivamente al trabajo del profesor intercultural: "...yo me acuerdo que cuando

ellos dieron el SIMCE, mi hijo me dijo: mamá sabes que habían hartas preguntas que el tío Arturo siempre nos recalcó... porque eran cosas que él le enseñaba” (GFDCP, 4:30).

#### **b. Interés socio-afectivo que el profesor muestra por los niños**

Se reconoce que el profesor demuestra interés por los niños, lo que influye positivamente en la aceptación general de los apoderados hacia el desempeño del profesor intercultural. Ya que, el docente manifiesta preocupación no sólo por el aprendizaje de cada niño sino también por su estado socio afectivo:

...los niños lo quieren mucho hasta el día de hoy. Cuando mi hijo se porta mal, mi hijo está en quinto básico, y el profesor habla con él en los recreos, y siempre lo está aconsejando, los niños para él eran todos iguales, les dedicaba el tiempo a todos, uno por uno (GFDCP, 4:2).

El interés del profesor por los niños también queda de manifiesto en la solidez de las relaciones que ha logrado mantener con ellos, aun cuando en algunos casos ya no mantiene un contacto profesional con los alumnos/as:

...hasta el día de hoy sigue conversando con sus niños que tuvo al principio, que son de la generación de mi hijo. Eso yo se lo agradezco mucho a él, y mi hijo le ha hecho caso a él [le ha obedecido], y eso se debe al cariño que le tienen los niños... (GFDCP, 4:7).

En ocasiones el profesor ha dejado ver la capacidad que posee para resolver los problemas emocionales de los alumnos/as, o al menos ha logrado que los niños se expresen respecto a sus dificultades. Esto es muy relevante ya que en el contexto de la interacción familiar los alumnos/as tienen muchas dificultades para abordar sus problemas junto con los padres:

...saber tratar a los niños, saber qué conversar... por ejemplo todos los niños tienen problemas y usted sabe, cuando ellos son chicos, para ellos los problemas son tremendos y el tío Arturo sabía bajarle el perfil a sus cosas,

habían cosas que mi hijo a mí no me contaba, y si se las contaba al tío JG. (GFDCP, 4:8).

Desde el punto de vista pedagógico, los entrevistados manifiestan que el docente se preocupa que los progresos sean equilibrados en todos los niños, es decir, evita que existan niños que retrasen sus aprendizajes en relación a sus pares: “...él se preocupaba de todo eso de los niños, de que todos los niños aprendan lo mismo, que todos vayan a la par” (GFDCP, 4:21).

Finalmente, en relación al interés del profesor por los niños, se percibe que éste ha logrado *cultivar valores* importantes para que aquellos lleven a cabo relaciones sociales positivas. De esta manera el aprendizaje de valores es otro de los logros significativos en el desempeño del educador intercultural. En consecuencia, valores como el respeto han sido incorporados en las relaciones cotidianas entre los alumnos/as: “...por ejemplo mucho respeto, al ver que el que está al lado es persona igual que todos, que vean los valores de la familia, hoy en día los valores de la familia se están perdiendo” (GFDCP, 04:17).

Otra evidencia en donde los apoderados han identificado los logros en valores, se da en la necesidad que expresa el alumno de compartir instancias cotidianas como comer en familia: “...el tío siempre nos decía en las reuniones de apoderados que siempre mantuviéramos la comunicación, que no dejáramos que los niños coman en las piezas, y él nos decía que mantengamos eso de comer en familia...” (GFDCP, 04:25).

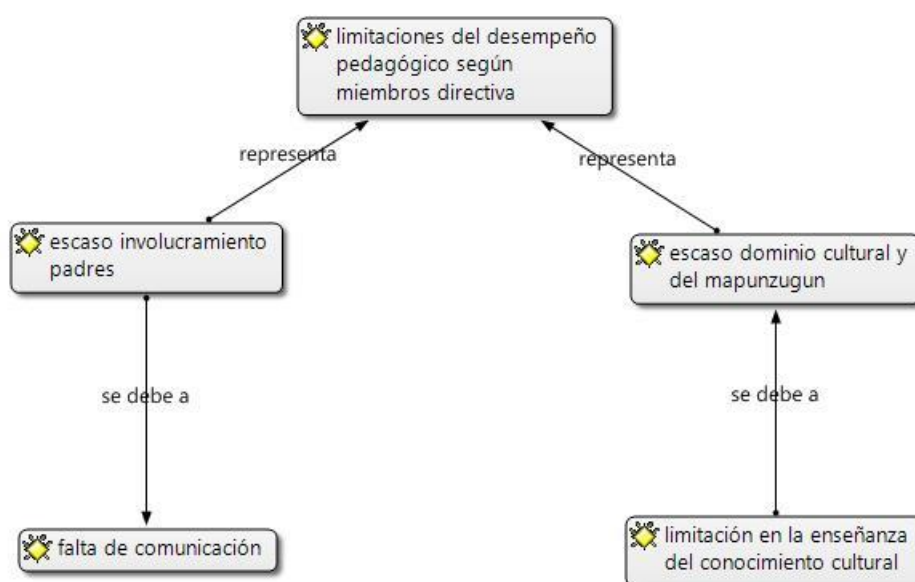
Por otra parte, según los entrevistados, el profesor ha fortalecido el diálogo de respeto entre los alumnos/as, en consecuencia las situaciones de discriminación étnica entre los alumnos en la escuela han disminuido: “...entonces esa parte de los niños no de discriminar, porque los niños se refirieran a su compañero como este indio...” (GFDCP, 04:39).

## **Categoría 2. Limitaciones del desempeño del profesorado de EIB**

Esta categoría comprende aquel obstáculo de contexto que afecta los procesos formativos impulsado por el profesorado intercultural, según la mirada de los miembros de la Directiva de padres y apoderados y, se asocia específicamente a la

escasa participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas. También una debilidad propia del docente intercultural, como es su escaso, dominio del mapuzugun.

**Ilustración 15. Red Conceptual categoría Limitaciones del desempeño socio-pedagógico del profesorado EIB**



#### **a. Escaso involucramiento de los padres**

Un aspecto focal en la debilidad del desempeño docente que perciben algunos apoderados, para posibilitar una educación con enfoque intercultural, son los niveles de apoyos de los padres y de la comunidad en general, debe brindar al profesor intercultural: “...yo creo que falta más apoyo de los padres... hay que estar todos unidos para que sus niños aprendan; más apoyo de la comunidad, y de los papá...” (GFDCP, 1:2).

Esta debilidad involucra dos aspectos a considerar:

La falta de participación se debería al desinterés que manifiestan los padres respecto de la pedagogía intercultural, pues al momento de emprender un proyecto con enfoque intercultural, los padres inmediatamente se automarginan: “...el año pasado había un taller intercultural, y cuando se tocaba el tema habían papás que se paraban y se iban, entonces ella no los puede tener obligados, si no quieren escuchar tampoco participar” (GFDCP, 2:3).

Incluso el profesor ha manifestado el interés por la incorporación de personas de la comunidad en situaciones de enseñanza-aprendizaje, no obstante las personas no asisten: "...y él había pedido que venga un anciano, una anciana de la comunidad, para que cuente una historia, en una clase. Pero la gente no viene" (GFDCP, 3:22).

Por otra parte, la falta de participación de los padres afectaría la comunicación entre profesor y apoderados, ya que los apoderados desconocen información acerca de los aprendizajes de los alumnos/as:

...no sé lo que realmente pasa...yo creo que soy uno de los apoderados que más viene al colegio, pero no veo muy bien las cosas: porque en el curso que está mi hijo, debiera ir un poco mejor en su aprendizaje (GFDCP, 7:1).

A su vez, la falta de comunicación ha evitado que la profesora solicite apoyo a los apoderados, esto se constata en las invitaciones que los padres han realizado a la profesora para solucionar problemas al respecto: "...la posibilidad que tiene la profesora para pedir ayuda a los apoderados: ella no ha conversado nada sobre eso; yo la cité a reunión...teníamos un pequeño desacuerdo entre los apoderados... Pero ella no ha pedido ayuda" (GFDCP, 7:8).

#### **b. Escaso dominio cultural y del mapuzugun**

Respecto de las debilidades en la enseñanza de conocimientos culturales, los apoderados señalan que el docente Intercultural reconoce desconocer la lengua mapunche, por lo tanto no enseña el **mapunzugun**. Ante este problema de desconocimiento, los apoderados plantean que éste debería solicitar apoyo:

...él dice que no tiene el conocimiento para enseñar mapuche a los niños acá. Porque sí él enseña acá, en las casas no le van a hablar en mapuche a los niños. Y él no ha pedido ayuda en eso tampoco (GFDCP, 3:3).

En razón al desconocimiento lingüístico reconocido por el docente intercultural, los apoderados afirman que el profesor ha propuesto la intervención de un docente especialista en mapunzugun:

...él dice que eso tiene que venir desde afuera, debe venir un profesor desde otro lugar para que enseñe mapuche acá. Él es mapuche, pero dice que no sabe mucho hablar en mapuche: tiene que ser un profesor especialista, dice él (GFDCP, 3:4).

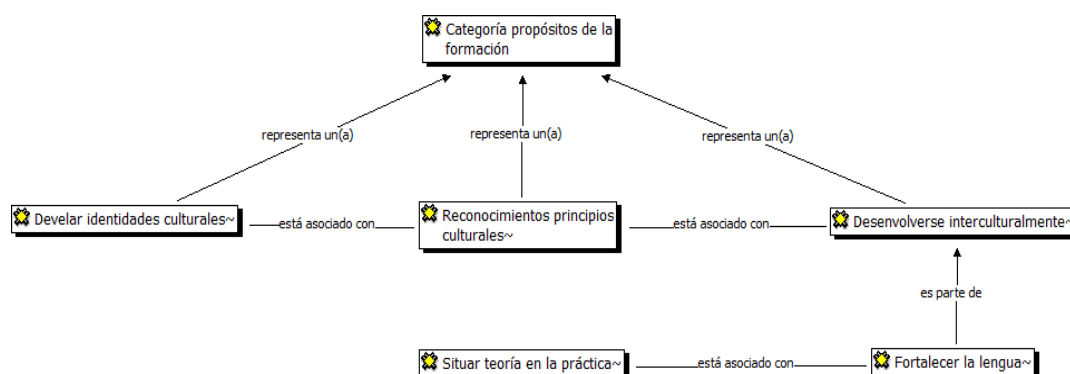
Como consecuencia, los apoderados declaran que ha habido una pérdida de las actividades culturales en la escuela, atribuido a que el profesor intercultural carece del dominio de conocimientos culturales: "...antes los niños se divertían más: jugaban a la chueca, al trompo, pero ahora no, se ha ido perdiendo eso" (GFDCP, 3:17).

#### 4.1.6 Dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB en la UCT.

##### Categoría1. Propósitos de la formación

En esta categoría se muestran los propósitos de la formación que son considerados por los formadores de profesores en educación intercultural bilingüe. Al respecto se evidencia que los objetivos más relevantes están asociados a la identidad cultural y profesional, reconocimientos de principios culturales para que el docente en formación se desenvuelva interculturalmente, y fortalecer la lengua. Todo esto implica además, un propósito de orden transversal que comprende situar la teoría en la práctica pedagógica intercultural.

**Ilustración 16. Red conceptual categoría Propósitos de la formación del profesorado en EIB**



### **a. Develamiento de las identidades culturales**

Uno de los primeros propósitos de la formación de profesores en educación intercultural es develar las identidades culturales representadas en la diversidad de estudiantes que acoge la carrera. Esto significa que el docente genera las condiciones para que los estudiantes reflexionen acerca de su condición cultural y la reconozcan como un componente importante para su formación:

...dado la diversidad que tenemos en nuestra carrera, cómo las identidades se manifiestan y cómo se posicionan. Sin pretender que la gente que no es mapuche o los que se denominan wigka...Por esta simpatía hacia lo mapuche, muchas veces quieren ser como mapuche, si no en el fondo cómo se posicionan en su condición de wigka, y cómo en el fondo favorecen esta relación entre culturas (GFFF, 1:2).

Por otra parte, develar las identidades culturales implica una responsabilidad en el estudiante, desde la perspectiva de su rol como profesor. Esto significa que debe reconocer su historia como ser mapunche y a partir de esto generar acciones que aporten a una práctica pedagógica desde su identidad cultural:

...desde esa perspectiva, ellos tienen que posicionarse y desarrollar un tipo de práctica. Lo que tratamos de hacer es que: se identifiquen si tú eres mapuche y si el estudiante logra identificarse como mapuche, por lo tanto tiene un legado, tiene una historia, que de alguna manera le exige un desempeño mucho más potente que los estudiantes no mapuche, y que están “apoyando una causa desde la educación (GFFF, 1:9).

### **b. Reconocimiento de principios culturales**

El formador plantea que el propósito de su desempeño es situar a los estudiantes en un enfoque cultural de significados. Esto significa que existen ciertos **principios** que sustentan la cosmovisión mapunche, esto permite que la enseñanza del formador sea pertinente desde la perspectiva mapunche:

...en el caso de la cultura, me centro en el reconocimiento de los principios que estructuran toda cultura. En el caso de la cultura mapuche, por ejemplo, tratando de relevar aquellos principios que fundamentan esa cultura conforme a la cosmovisión que sustenta. (...) Y en tal caso, yo trabajo con el concepto de cultura, con sistemas de significados (GFFF, 1:5).

Estos sistemas de significados estarían representados por aspectos objetivos de la cultura mapunche, en este sentido los estudiantes deberán ser conscientes de esta situación durante su proceso formativo:

...a mí me interesa que comprendan claramente que: su cosmovisión encierra elementos o representaciones que ellos tienen, pero que no están fundamentados, o que no están dados por la representación objetiva de los elementos de la cultura, si no que por la representación subjetiva de los elementos de la cultura, y me interesa ese punto; que apunten a su cultura como sistema de significado (...) que están en ellos, que son ellos los depositarios de esos significados, y que son transmitidos desde una cultura que es de la oralidad ... (GFFF, 1:5).

### **c. Desarrollo intercultural**

Asociado al reconocimiento de principios culturales, el formador de formadores plantea el estudiante debe desenvolverse interculturalmente para esto su trabajo apunte a desarrollar la comprensión y conciencia intercultural en el estudiante. Esto permitiría que el estudiante sea capaz de observar que la realidad está definida por culturas que interactúan:

...formar profesores que puedan moverse en dos mundos culturales, mapuche y no mapuche de modo específico. En el cual puedan comprender de modo general ésta relación entre las culturas, pero en el plano del conocimiento y en el cual entran en interacción (GFFF, 1:14).



En consecuencia, mediante el desenvolvimiento intercultural, el estudiante podrá lograr otro objetivo de la formación: fortalecer las lenguas (castellano y mapunche). Esto se debe a dos razones, primero el formador considera importante que el estudiante intervenga pedagógicamente desde el mapunzugun y el castellano. También, el dominio de la lengua les permitirá generar conciencia en el contexto escolar respecto de la importancia de mantener los saberes culturales mapunche:

...uno de los propósitos que yo tengo presente a la hora de realizar mis clases es que: los estudiantes puedan aprender mapunzugun y, una vez que ellos aprendan... puedan desarrollar la educación intercultural bilingüe en la escuela (GFFF, 1:95).

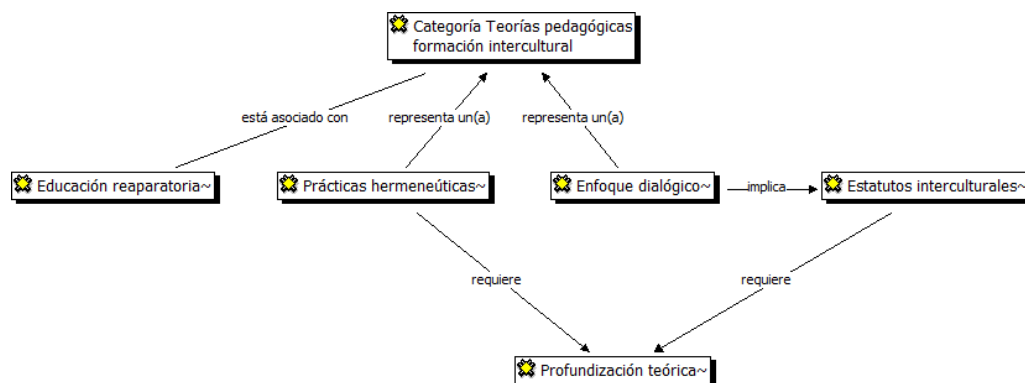
Por último, una formadora señala que uno de los propósitos de la formación es lograr que los estudiantes observen la realidad educativa como un fenómeno educativo en donde se puede intervenir desde la teoría. Por cierto, la formadora señala que su intención es generar un puente entre la teoría y la práctica pedagógica:

...desde un punto de vista práctico: los estudiantes tienen que ser capaces de insertarse en una realidad, de ver esa realidad en contextos educativos, en contextos complejos en los que vivimos actualmente. Y en ese contexto complejo: tomar decisiones pedagógicas, decisiones educativas al interior de la escuela (GFFF, 1:6).

## **Categoría 2. Teorías pedagógicas de la formación**

En esta categoría se exponen algunas preferencias teóricas de los formadores, de este modo se aprecia que los docentes apelan a teorías comprensivas para abordar el proceso formativo. Particularmente, se fundamentan posturas hermenéuticas, socio-críticas y dialógicas. No obstante, los formadores insisten que debe existir una profundización de la teoría para lograr dar cuenta de la comprensión epistémica de interculturalidad.

**Ilustración 17. Red conceptual categoría Teorías pedagógicas de la formación**



### a. La educación reparatoria

Una de las conceptualizaciones importante de la interculturalidad que está presente en los formadores es la interculturalidad como medio de restitución o reparación del abuso de la cultura dominante sobre las culturas tradicionales: “...yo creo que hay rasgos de interculturalidad, entendida como reparatoria. Las ideas fundantes de la carrera van por ese sentido; por ejemplo: el proceso de enajenación, cómo se revierte la enajenación. Y eso tiene que ver con reparación.” (GFFF, 1:48).

Esta conceptualización tendría dos dimensiones que se expresan en la acción de la iglesia y la Universidad Católica. Es decir, la iglesia como representante de la cultura occidental-dominante y principal gestora de la intervención cultural en las comunidades mapunche, la que actualmente estaría llevando a cabo *acciones reparatorias* a través de instituciones que se preocupan por instalar y formar procesos de interculturalidad:

...en un sentido: la reparación que reconoce la iglesia, que es histórica, como representante de la cultura occidental, hacia todo lo que han hecho contra los pueblos indígenas en general. Y la reparación que hace esta escuela (de la EIB de la UCT), por la necesidad de poder captar su propia identidad. La reparación que hace la Universidad Católica en tener una escuela (EIB) acá, es como representante de la cultura occidental (GFFF, 1:49).

En relación a experiencias globales, se señala que en otros países la formación en pedagogía intercultural está sustentada en la teoría de la reparación. Es decir, se concibe la Educación Intercultural como un mecanismo reparatoria, tal como fue pensada la Educación Intercultural en Chile para las comunidades indígenas existentes: “Se hablaba de la educación intercultural reparatoria, como fue pensada la educación intercultural en Chile para las comunidades indígenas, de reparación: histórica, social, cultural... (GFFF, 1:21).

### **b. Prácticas hermenéuticas**

Otras teorías pedagógicas que sustenta la práctica docente del formador en interculturalidad, es la hermenéutica. Precisamente, la naturaleza dialéctica y socio-crítica de la hermenéutica permitiría develar e interpretar aspectos claves en las culturas que se estudian:

...yo creo que las prácticas formativas, tienen que estar orientadas fundamentalmente por teorías que sean más dialécticas, y que sean socio-críticas, que sean etnológicas, que vayan a la esencia de los puntos, a la esencia de los elementos. Que podamos juntar estos elementos, con una concepción...como la hermenéutica, que vayan buscando ciertos elementos que están subyacentes en la cultura, porque de otra manera no lo veo (GFFF, 1:38).

En un sentido más amplio, se considera la fenomenología como un enfoque moderno adecuado para aproximarse al concepto cultura: “... en el caso del concepto de cultura desde la fenomenología, o desde los enfoques más moderno de lo que es la cultura. Y en tal caso, yo trabajo con el concepto de cultura, con sistemas de significados...” (GFFF, 1:21).

### **c. Enfoque dialógico**

Algunos docentes formadores reconocen que sitúan su desempeño académico desde el enfoque del diálogo de saberes. Esto implica que el diálogo se establece entre saberes de distintas culturas más allá del sujeto:

...yo creo que a futuro, tenemos que fortalecer un paradigma que este centrado: en lo que varios escritores latinoamericanos han llamado el diálogo, el diálogo basado en saberes y esto demanda un trabajo distinto, puesto que en el fondo para que exista efectivamente este diálogo no se da entre las personas, sino más bien en las categorías de contenidos educativos que se pueden relevar tanto del conocimiento occidental, como del conocimiento propiamente mapuche o propiamente indígena, es allí donde se genera el diálogo (GFFF, 1:41).

El *enfoque diálogo de saberes* es llevado a cabo por el estudiante en la etapa final de su formación, pues en esta etapa se dan cuenta de la necesidad de instalar un diálogo entre contenidos occidentales y tradicionales. No obstante, al inicio de su formación los estudiantes muestran un enfoque socio-crítico en su desempeño: "...en la etapa inicial de la práctica profesional, ellos dicen: lo que dice el currículum está en la escuela, hay que incorporar lo mapuche, eso no está, inicialmente recogen muy bien este enfoque socio-crítico. Pero después, se empieza a generar de manera más clara este cambio de ir hacia lo dialógico" (GFFF, 1:43).

#### **d. Estatutos interculturales**

En cuanto a las corrientes de pensamiento en interculturalidad, el formador señala que se debe distinguir especialmente entre los estatutos que poseen la interculturalidad de acuerdo a culturas que no necesariamente resisten los enfoques interculturales. En este sentido, hay culturas que son exclusivamente orales, y otras escritas y orales, esto implica que la interculturalidad operaría en culturas de un mismo estatus:

...Betancourt hace una distinción entre la interculturalidad...y yo también la hago. La diferencia de la interculturalidad entre culturas que tienen el mismo estatus, que es el estatus de la escritura fundamentalmente. Yo creo que la interculturalidad tiene que darse también entre culturas que tengan ese mismo estatus (GFFF, 1:44).

En consecuencia, de acuerdo a las corrientes de pensamiento representado en Fonet Betancourt que considera estatus entre culturas, el formador define la interculturalidad como:

...los intercambios, las interrelaciones que se producen entre sistemas de significados idénticos, es decir, que se entiendan entre ellos, porque los estatus que tienen estas culturas son idénticas. En cambio acá, yo tengo una cultura que es escrita que tiene un estatus, y esta otra cultura que es oral, la cual tiene otro estatus (GFFF, 1:45).

#### **e. Profundización teórica**

Tanto las prácticas hermenéuticas como los estatuos interculturales requieren, según el participante, de lograr optimizar la teoría pedagógica intercultural para profundizar en alguna línea teórica que ayude a comprender la interculturalidad:

...para optimizar, hay que enfatizar más en definir nuestras líneas de comprensión de la interculturalidad y, apropiarnos de una concepción de interculturalidad. Una línea teórica, que nos permita una orientación, y seguir profundizando en el conocimiento de lo que es la cultura mapuche... (GFFF, 1:50).

Al respecto, esta profundización teórica debe realizarse desde las propuestas de la escuela de Frankfurt, específicamente es necesario acoger los aportes de Berger y Luckmann en materia de la vida cotidiana:

...está toda la investigación que se está proyectando desde la escuela de Frankfurt: con una mirada distinta de lo que es la vida cotidiana y la cotidianidad. Aquí no podemos hablar de interculturalidad, sin tomar a Berger y Luckmann; por ejemplo sus estudios sobre la cotidianidad. Porque los investigadores que quieran ponerse acá, sean profesores o indagadores del conocimiento, tienen que estudiar la cotidianidad (GFFF, 1:52).

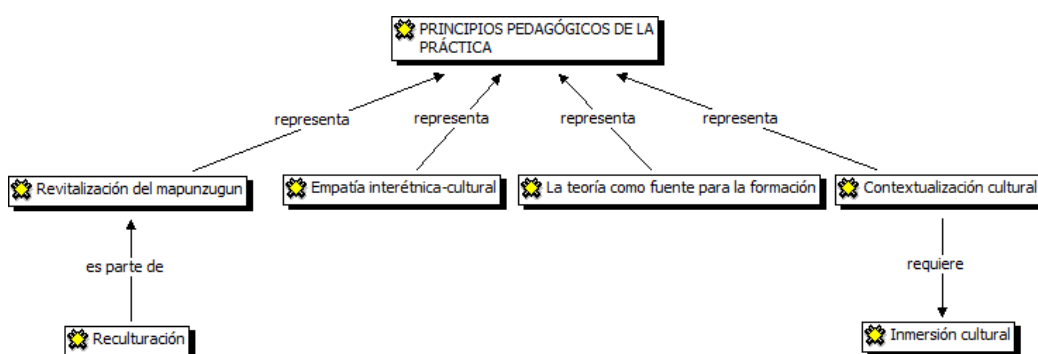
Asimismo, el participante plantea que es necesario incorporar la línea paradigmática de la complejidad y utilizar un concepto de cultura más fenomenológico:

...en el campo del currículum, hay que trabajar con estos teóricos que yo les señalaba y hay que incorporar: la postura epistemológica de los sistemas complejos, y también conceptos de cultura, más fenomenológico, porque hay toda una línea de trabajo (GFFF, 1:53).

### Categoría 3. Principios pedagógicos en la práctica del formador/a de formadores

Desde el desempeño académico del docente formador de profesores en educación intercultural, se desprende una serie de principios y herramientas que constituyen la base de la enseñanza y aprendizaje de los profesores en formación. Particularmente esta base de principios es una racionalidad que orienta el currículo escolar de docentes en EIB. Para graficar esto, en la **ilustración 18** se observan los principios pedagógicos adquiridos en la formación y que son replicados en la práctica docente del formador y del sujeto formado. Cabe destacar que los principios son concretados de manera satisfactoria, pero también insatisfactoriamente.

**Ilustración 18. Red conceptual categoría Principios pedagógicos en la práctica del formador/a de formadores.**



### a. Revitalización del mapunzugun

Los principios pedagógicos se reflejan en las prácticas de enseñanza de los profesores formadores. Se plantea la necesidad de consolidar la práctica pedagógica en la enseñanza del mapunzugun, con el fin de permitir que los profesores en formación comprendan, compartan y apliquen el mapunzugun para propiciar un contexto pedagógico intercultural bilingüe, orientado por el principio de revitalización del mapunzugun. En otras palabras cuando los profesores en formación en EIB logren aprender la lengua mapunche tendrán las condiciones para: “...revitalizar la lengua, porque hay comunidades y todavía hay escuelas, donde no hay una sensibilización. Entonces, los estudiantes también tienen que ir a sensibilizar, a partir del uso y la enseñanza del mapunzugun” (GFFF, 1:11).

Para el docente formador los estudiantes que poseen menos conocimiento respecto del mapunzugun representan una prioridad desde el punto de vista de la enseñanza, sin embargo esto puede constituir un riesgo para aquellos estudiantes que conocen el mapunzugun porque serían inintencionalmente abandonados:

...es que hay elementos educativos delicados ahí, en ese asunto. Sí uno no le da importancia a la persona que sabe hablar mapunzugun y simplemente le dice: ...tú sabes hablar mapunzugun y nada más, y le das más dedicación al otro que no sabe hablar... (GFFF, 1:101).

Los profesores formador/a de profesores en EIB de la UCT, señalan que la revitalización del mapunzugun implica el principio de *re-culturación* de la lengua y costumbres del pueblo originario en estudiantes mapunche y no mapunche, a fin de que estos aspectos culturales formen parte de su identidad cultural. El docente, particularmente, propicia ejercicios de comprensión y contrastación del mapunzugun frente al castellano, con el propósito de que aquellos: “... los jóvenes mapunche que no hablan la lengua, vivan un proceso de re-culturación: que vuelvan a aprender su lengua, y que puedan comprender éste lenguaje, y que puedan ir formando éste contraste con el castellano...” (GFFF, 1:9).

### **b. Empatía interétnica-cultural**

El principio de *empatía interétnica-cultural* indica que en la interacción cotidiana entre estudiantes mapunche y no mapunche en formación docente, ocurren situaciones de intersubjetividad que implica enriquecimiento intercultural mutuo o empatía cultural que permite aprender y respetar los principios culturales del otro. Esto se percibe como una situación deseable de ser replicada en contextos culturalmente diversos, como por ejemplo la escuela: “...Por esta simpatía hacia lo mapuche, muchas veces quieren ser como mapuche, si no en el fondo cómo se posicionan en su condición de **wigka**, y cómo en el fondo favorecen esta relación entre culturas...” (GFFF, 1:17).

### **c. La teoría como fuente para la formación**

Otro de los principios pedagógicos replicados en la práctica docente es la incorporación del principio de la teoría como fuente para la formación. Algunos formadores de formadores plantean que los propósitos de la práctica son representar y utilizar elementos teóricos para sustentarla, para posteriormente retornar a la teoría y tomar decisiones acorde al contexto educativo. El planeamiento de esos formadores es que:

...desde el conocimiento teórico, empiezan a vincularlo con su ser profesional en su hacer. Ese es uno de los principios, de la línea de formación práctica, sobre todo en primer año. Partir desde la comprensión de la identidad profesional y desde ahí: cómo esa identidad se refleja en lo que se hace... (GFFF, 1:40).

Asociado a lo anterior, los docentes formadores intentan incorporar teorías asociadas a enfoques educativos para fortalecer las competencias de los estudiantes en formación, y de este modo puedan desempeñarse adecuadamente en el contexto escolar intercultural. Por tanto la *teoría como fuente de la formación*, permite consolidar otros de los principios pedagógicos replicados en la práctica docente. Para esto el docente formador considera la experiencia internacional.



### e. Contextualización cultural

El cuarto principio reconocido por el profesor formador es la **contextualización cultural** para la formación docente. Se plantea que existe una disfuncionalidad del concepto cultura, ya que se utilizan elementos de otras culturas que alteran la comprensión cultural con las que las personas habitualmente conviven, profundizando desigualdades. En relación a experiencias de otros países de la región se indica que “...desde la experiencia (en Bolivia) se hablaba de relaciones interculturales desiguales que cada pueblo vive desde la experiencia de cada estudiante (Grupo focal Formador de formadores 1:21).

Sumado a lo anterior, los docentes formadores argumentan que los libros no son los portadores de los elementos que permiten conocer una cultura en profundidad, sino que es la inmersión al contexto cultural permite conocer aquellos aspectos esenciales de toda cultura.

En efecto el principio de contextualización se vincularía con el principio *de inmersión cultural*. Con ello se refiere a que los estudiantes en formación docente en EIB establecerían la relación entre el plan de formación, y la comunidad mapunche operacionalizado en la línea formativa de las prácticas progresivas expresado en la asignaturas de “Talleres pedagógicos” a través de los cuales los estudiantes en formación se aproximan a la realidad cultural de las comunidades mapunche, cuya experiencia de inmersión se discute en la asignatura de talleres pedagógicos: “...lo que Damaris plantea: tiene que ver con la formación de su ser profesional, y es uno de los aspectos principales que trabajamos, sobre todo en las primeras líneas de talleres pedagógicos y las primeras prácticas...” (GFFF, 1:39).

Para el docente formador, la identidad profesional está sustentada en el quehacer educativo que propicia comprensión de lo que significa la identidad profesional, que posteriormente se refleja en el desempeño pedagógico: “...por eso cobra sentido la formación de la identidad en nuestros estudiantes, por eso es tan importante la formación de la identidad, partiendo de lo personal, para llegar a lo profesional...” (GFFF, 1:60).

Algunos académicos formador de formadores reconocen también algunos principios educativos mapunche en el proceso formativo, particularmente relacionado

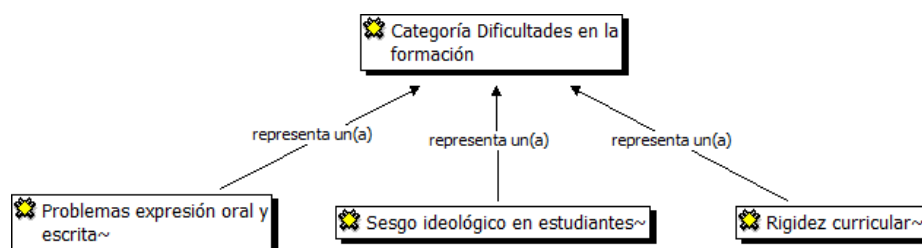
con el aprendizaje de la lengua mapunche. Se indica: “...los principios son claros, en el caso del mapunzugun: aquel que va a aprender, tiene que aprender a escuchar, tiene que tomar una actitud de escucha...” (GFFF, 1:88).

El docente formador concibe que el estudiante en formación docente debe ser capaz de internalizar los saberes que se le enseña, a fin de que vislumbre una realidad que representa el fenómeno educativo. Es decir, “...en la medida que los estudiantes sean capaces de internalizar esos saberes, va a ser posible también visibilizar una realidad, como fenómeno educativo...” (GFFF, 1:36).

#### **Categoría 4. Dificultades en la formación del profesorado en EIB en la UCT**

Esta categoría se exponen las dificultades que los formadores enfrentan en el proceso formativo. Al respecto, es importante notar que las dificultades son de orden teórico, práctico y curricular. Es decir, la ideología de académicos y estudiantes, falta de competencias académicas en los estudiantes, y rigidez en el currículum de la formación son las principales dificultades que, según los formadores, afectan los procesos de formación inicial docente en educación intercultural.

**Ilustración 19. Red conceptual categoría Dificultades en la formación del profesorado en EIB**



##### **a. Problemas de expresión oral y escrita**

Una dificultad que perciben los formadores de docentes en EIB se relaciona con los niveles de dominios que los estudiantes de la carrera de EIB tienen sobre la expresión oral y escrita. Además de situaciones actitudinales: “...para los estudiantes de la carrera: el problema del lenguaje, el problema de la escritura, el problema de las actitudes” (GFFF, 1:55).

## **b. Sesgo ideológico de los estudiantes**

Los formadores plantean que existe un *sesgo ideológico* importante en los estudiantes muchas veces les impide desarrollar prácticas pedagógicas interculturales, y al mismo tiempo afectan a los procesos formativos:

...a mí me ha tocado lidiar con estos dos extremos que me interesan: el ideológicamente mapuchizado o mapuchizante. En la última tesis que guié, me tocó trabajar con un hablante de mapunzugun. Él trabajó la noción de kimeltuwün, y esta persona, al momento de la llegar a tesis, lo único le que interesaba: era colocar aquella visión sesgada y reducida sobre esa noción (GFFF, 1:24).

Ciertamente, de acuerdo a los formadores las posturas radicales generan en los estudiantes problemas para analizar la realidad educativa:

...y en el fondo esa visión y esa actitud invalidaba cualquier posibilidad de poder analizar y de poder aprender de aquellas entrevistas que había recogido en terreno. Y fue un trabajo muy difícil, cansador. Porque en el fondo si esta persona vino así a la universidad, entonces tenía todo eso antes, tenía su título profesional, su tesis...Y se anula cualquier posibilidad formativa (GFFF, 1:25).

Al respecto, el formador considera que hay que enfrentar las posturas ideológicas ya que serían peligrosas para el desarrollo de la carrera, en consecuencia generaría problemas de convivencia en el contexto socioeducativo:

...y para mí, el trabajo más importante que hay que hacer, es estar con aquél extremo ideológico mapuchizante, porque esa es una ideología que no solamente puede obstaculizar la carrera a futuro, sino más bien la convivencia a nivel de escuela y a nivel social (GFFF, 1:26).

En la misma línea, los docentes plantean que las posiciones ideológicas de los estudiantes han sido omitidas por los formadores, por lo tanto es necesario abordar los problemas ideológicos de los estudiantes desde el punto de vista académico-pedagógico con el fin de generar reflexión en los estudiantes:

...y muchas veces, en mi caso, tratando de ignorar un poco entre comillas, a la gente que está ideologizada y no abordarlo académicamente ni pedagógicamente, para que en el fondo entre en un camino de pensar en su propia ideología (GFFF, 1:29).

Otro formador señala, sin embargo, que la presencia de ideologías en estudiantes no es un problema, sino más bien un punto crucial que se deben explicitar en los discursos y en las acciones de los sujetos:

...no son cosas tan graves; sí yo por ejemplo: dijera en esta universidad no se puede solventar si no hay un ingreso económico, por lo tanto, las personas que trabajan acá, tienen que aportar económicamente para que se pueda llevar adelante esto, eso no es pecado. Sí se dice que: ésta es una casa de estudio es una comunidad cristiana...que cree en Cristo...los que crean vengan... bien, pero díganlo (GFFF, 1:33).

En la misma idea, el docente afirma lo peligroso es que, muchas veces, las ideologías tiene mecanismos de control para realizar giros en la forma en que las personas ven el mundo:

...no que digan una cosa por un lado...porque la ideología trae componentes comportamentales, y lo más peligroso, es que trae componentes para: adecuarnos o formarnos, acondicionarnos en nuestra forma en cómo vemos el mundo. Un católico no lo ve eso, lo puede ver un protestante (GFFF, 1:34).

En definitiva, es relevante plantearse un análisis ideológico de las culturas indígenas, esto implica develar la realidad de dominación cultural que subyace en los discursos de las personas:

...En el caso de las culturas indígenas, sí se hiciera un buen análisis ideológico, de la percepción que ellos tienen respecto de la cultura wigka, sería bastante interesante, pero peligroso a la vez, porque se darían cuenta del estado de dominación, de la naturaleza de esa cultura, del aplastamiento no sólo de la cultura mapuche, si no que de la cultura de todos los pueblos indígenas (GFFF, 1:35).

### **c. Rigidez curricular de la formación docente**

Respecto del currículum de formación inicial docente se percibe que éste presenta rigidez al momento de organizar la práctica docente intercultural representando un obstáculo; por ejemplo al pretender que los estudiantes logren competencias que resultan complejas para ellos, pensando en las falencias que los estudiantes tienen para enfrentar la educación superior:

...ante esta nueva propuesta, yo dije: ¿cómo voy a trabajar éste texto, si los alumnos/as tienen éstas carencias que están anteriores al texto? El texto vendrá posterior a que yo solucione estas carencias. Yo abogo por un currículum relativamente flexible, que permita al profesor ir cambiando, pero sin cambiarles el rumbo a los estudiantes, sino para ir atendiendo las necesidades que tienen los estudiantes. Y según el nuevo modelo educativo al parecer no es tan posible hacer eso (GFFF, 1:56).

## **4.2 Relación entre distintos ámbitos del desempeño del profesor de EIB**

La relación entre ámbitos y categorías de desempeño de los profesores EIB corresponde al según nivel de descripción analítica, derivados del procedimiento denominado Codificación axial.

A partir de la codificación abierta de los datos, se realizó una segunda fase analítica denominada codificación axial. En esta se compararon las categorías para develar las relaciones entre ellas. En consecuencia, fue posible identificar relaciones entre categorías que forman parte de las prácticas pedagógicas; autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional; percepciones de profesores No EIB acerca del desempeño profesional de los profesores EIB; percepción de los miembros de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural y, percepción e interpretación del desempeño profesional del profesor EIB, según miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados.

Respecto de las dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB en la UCT no fue posible identificar relaciones entre categorías. Es decir, en los discursos codificados no se precian relaciones que permitan vincular categorías y sub-categorías, puesto que se evidenció fragmentación y/o reducción del conocimiento en torno al desempeño del profesor EIB egresado de la institución formadora.

### **4.2.1 Codificación Axial de Categorías acerca de la práctica pedagógica implementada por el profesorado EIB**

En la codificación axial acerca de las prácticas pedagógicas derivadas de las observaciones de aula, fue posible relacionar la categoría contenido cultural de enseñanza con la categoría estrategias de enseñanzas. Los elementos comunes en ambas categorías son: el saludo en mapunzugun y el cuento, estos elementos representan contenidos y estrategias para la enseñanza de la lengua mapunche. La tabla siguiente ilustra esta relación pedagógica que realiza el profesor de EIB.

**Tabla 6. Codificación axial correspondiente a categorías de los registros de clases**

	<b>Categorías</b>	<b>Contenido cultural</b>	<b>Estrategia de enseñanza</b>
<b>códigos</b>	Saludo en mapunzugun	•	•
	<b>Cuentos mapunche (epew)</b>	•	•

La tabla 6 muestra la valoración que el profesor de EIB asigna a los saludos en mapunzugun y a los cuentos mapunche una doble función curricular: como contenido cultural y como estrategias de enseñanza. En otras palabras, la tabla 6 muestra la presencia de ambos aspectos culturales (saludos y cuentos mapunche) vinculando tanto los contenidos culturales, como las estrategias de enseñanza.

A continuación se describe la operacionalización de las relaciones que el profesor EIB realiza respecto de contenidos culturales y estrategias de enseñanza.

El saludo en mapunzugun corresponde a un contenido de enseñanza que el profesor incorpora en su desempeño como docente de EIB, pero al mismo tiempo representa una estrategia para la enseñanza de mapunzugun: “...saludo en mapunzugun de parte de la profesora Mari mari, los niños, los niños responden de modo silabeado ma-ri ma-ri” (R.O.C. 2:1).

Por otra parte, en las clases se evidencia el **epew** (relato tipo “fábula” que expresa problemas sociales) como *contenido de enseñanza* que el profesor intercultural incorpora en sus clases.

En una clases se produce la siguiente relación profesor –alumno, en torno a un epew, que da cuenta de un hombre que ha perdido una de sus cabras. El relato es representado en imágenes y proyectado en un multimedia.

Ante la pregunta de la profesora ¿Qué sería entonces esta primera imagen? Un hombre que fue muy lejos a buscar:

**Ao -Profesor:** A su cabra perdida. **Profesor -Aos:** A su cabra que estaba perdida... **Püralu kiñe kurü kawaju, wirikon kizu mew pegeluwürkey kiñe müna küme felechi filu** ¿qué se encontró?" Aos –profesor: Una culebra". (R.O.C 6:7). "Cuando (el hombre) subió a un caballo negro... se le hizo visible una culebra muy hermosa.

No obstante, las preguntas iniciales en mapunzugun acerca de nombres de elementos del relato expresado en las imágenes, los niños sólo reconocen los vocablos **kiñe** (uno) y **wenxu** (hombre). La reflexión en voz alta de la profesora es "Para muchos yo creo que no comprenden" (el mapunzugun).

El **epew** es utilizado también como estrategia para la comprensión del mapunzugun, en donde el profesor realiza una exposición oral del relato en **mapunzugun** para que los alumnos/as interpreten los significados del texto oral: "Profesor-Aos: Abü zewma amulu ti wenxu chafürkey kiñe ayifal chi zomo-che.

"Cuando había avanzado ya bastante el hombre, se encontró con una mujer muy agradable, digna de ser querida".

Aos-Morales: ...encontró una mujer. Profesor-Aos: Kizu ramturkefi ¿chemu ta mi logko wezoliy? Ta ti ayin zomo-che küme ayen mew feypirkeyu.

"Él le preguntó, ¿Cómo te has roto la cabeza? La mujer hermosa de buena manera le respondió".

Aos-Profesor: Usted su cabeza está rota...hermosa mujer...hermosa culebra" (R.O.C 6:9).



#### 4.2.2 Codificación Axial de Categorías acerca de la autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional.

En la codificación axial referida a la autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional, fue posible relacionar las categorías: facilitadores, logros, proyección del desempeño, y organización de saberes y prácticas culturales.

Así, los elementos comunes entre las categorías facilitadores y logros del desempeño es el *vínculo con la comunidad*. También se observa una relación entre facilitador del desempeño y organización de saberes y prácticas culturales, que está dada por la *flexibilidad curricular*, que ofrece el sistema educacional. En tanto, para las categorías logros y proyecciones del desempeño, los elementos vinculantes son: la *identidad cultural* alumnos/as mapunches, y fortalecimiento expresión oral.

La tabla siguiente ilustra esta relación pedagógica que realiza el profesor de EIB.

**Tabla 7. Códigos que representan relaciones entre categorías correspondientes a las entrevistas a profesores interculturales**

	Categorías	Facilitador del Desempeño	Logros del desempeño	Proyecciones del desempeño	Organización de saberes y prácticas culturales
Códigos	Vínculo con la Comunidad	•	•		
	Flexibilidad Curricular	•			•
	Identidad Cultural Alumnos/as Mapunches		•	•	
	<b>Fortalecimiento Expresión Oral</b>		•	•	

La tabla 7 muestra que el vínculo que el profesor EIB establece con la comunidad tradicional mapunche se constituye en una estrategia que facilita el desempeño del profesor EIB, para finalmente traducirse en un logro. En tanto, la flexibilidad curricular facilita el desempeño del profesor EIB en la organización de saberes culturales para la enseñanza. Asimismo esto permite organizar y desarrollar prácticas culturales, como por ejemplo el **We xipantu**.

Luego se observa que el desarrollo de la identidad cultural de los alumnos/as mapunches, constituye un logro en la gestión pedagógica del profesor EIB cuyo propósito es proyectarla como parte de su desempeño docente.

En el ámbito curricular, el fortalecimiento de la expresión oral constituye un logro institucional como resultado del desempeño del profesor EIB. Esto es un estímulo para el docente, en tanto le permite proyectar su acción pedagógica en la adquisición de la lengua tradicional mapunche, al igual que lengua castellana.

A continuación se describe la operacionalización de las relaciones que el profesor EIB realiza respecto de facilitadores, logros, proyección del desempeño, y organización de saberes y prácticas culturales.

En efecto, el acercamiento que el docente intercultural ha generado hacia la comunidad, permite estrechar la relación entre profesor y apoderado: “...entonces eso me ha facilitado, digamos, el que yo me acerque, entonces me han dicho allá: oiga profesor usted es más sociable, porque el otro profesor estuvo dos años, me decían: y ni lo conocí...” (EPEIB, 6: 5). A su vez, esto supone que el docente emprenda proyectos en donde se fortalezcan los vínculos con la comunidad, esto implica que la comunidad sea parte del proceso educativo: “...yo estaba pensando en hacer un proyecto educativo en el cual se haga parte la comunidad, para irse apropiando del espacio y dándole un buen uso”. (EPEIB, 7: 46).

Por otra parte, la *flexibilidad curricular* es un elemento presente en la *organización de saberes y prácticas culturales* que permite elaborar los programas de estudios adecuados para la incorporación de contenidos culturales: “...nuestra escuela tiene planes y programas propios ahora de primero a sexto año, primero y segundo ya los estamos implementando...” (EPEIB, 8:17). Pero también representa un *facilitador del desempeño docente*: “...la autonomía en la sala, la flexibilidad del currículum...” (EPEIB, 1:64).

La Identidad Cultural de Alumnos/as **Mapunche** forma parte de los *logros del desempeño del docente intercultural*, asimismo representa una de las *proyecciones* que se ha planteado en su desempeño el profesor intercultural: “...yo creo que un logro importante de algunos niños en el ámbito intercultural, es la identidad...” (EPEIB, 4:18). Junto a lo anterior la identidad cultural de los alumnos/as mapunche

constituye una proyección del profesor intercultural, es decir este aspecto es considerado como un objetivo en la enseñanza: “...me interesa mucho que los alumnos/as puedan llegar a la universidad con su identidad bien fortalecida y ese es mi sueño y estoy trabajando hacia allá” (EPEIB, 9:54).

Junto a la identidad cultural, otro aspecto que representa un *logro en el desempeño docente* corresponde al fortalecimiento de la expresión oral, esto radica en que los niños han desarrollado: “...conversaciones, se hacen preguntas, instrucciones en mapuzugun y escuchan mapudungun también...” (EPEIB, 9:53). Además, el fortalecimiento de la expresión oral representa una *proyección del desempeño docente intercultural*, de esto el profesor indica que es muy relevante plantearse como una proyección pedagógica que los niños logren expresarse adecuadamente en la lengua castellana y en mapunzugun: “...mi objetivo es: que los niños hablen bien el castellano y que puedan hablar bien también el mapudungun” (EPEIB, 9:5).

#### 4.2.3 Codificación Axial de Categorías relacionadas con percepciones de profesores No EIB acerca del desempeño profesional del profesorado EIB

En la codificación axial de los datos relacionadas con percepciones de profesores No EIB tienen del desempeño profesional del profesorado EIB, derivado del grupo focal de profesores No EIB, fue posible relacionar las categorías: fortalezas y limitaciones del desempeño, así como, organización de saberes y prácticas culturales, y facilitadores del desempeño.

Así, los elementos comunes entre las categorías fortalezas del desempeño y obstáculos del desempeño es *participación de los padres*. También se observa una relación entre obstáculos del desempeño y relaciones intersubjetivas, está dada por: *oposición de padres y apoderados*, así como por la *influencia de religiones occidentales*. En tanto, para las categorías organización de saberes y prácticas culturales y facilitadores del desempeño, el elemento vinculante es la *dialogización de saberes*.

La tabla siguiente ilustra esta relación pedagógica que realiza el profesor de EIB.

**Tabla 8. Códigos que representan relaciones entre categorías correspondientes al Grupo Focal de Profesores No EIB**

	Categorías	Fortaleza desempeño	Obstáculo Del desempeño	Dificultades relaciones intersubjetivas	Organización de saberes y prácticas culturales	Facilitador desempeño
Códigos	Participación padres y apoderados	•	•			
	Oposición padres y apoderados		•	•		
	Influencia de religiones occidentales		•	•		
	Dialogización de Saberes				•	•

La tabla 8 muestra que la *participación de los padres* constituye un obstáculo para el desempeño docente EIB, que se traduce como *oposición a las prácticas pedagógicas* con enfoque en EIB. Esto genera dificultades en las relaciones

intersubjetivas entre profesor y padres y apoderados. Sin embargo cuando el profesor logra involucrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la participación es una fortaleza para el desempeño.

Por otra parte la adhesión de los padres y apoderados a *religiones occidentales* es un obstáculo para el desempeño del profesor EIB, por cuanto los padres no permiten que los alumnos/as participen de las actividades culturales mapunche, perspectiva que dificulta las relaciones entre padres y profesor EIB.

En el aspecto curricular, la estrategia de *dialogización de saberes* tradicionales mapunche y occidentales, permite al profesor EIB organizar los saberes y prácticas culturales, facilitando de este modo su desempeño docente.

A continuación se describe la operacionalización de las relaciones que el profesor EIB realiza respecto de las fortalezas del desempeño, obstáculos del desempeño, dificultades relaciones intersubjetivas, organización de saberes y prácticas culturales, y facilitadores del desempeño.

El vínculo que el profesor EIB establece con la comunidad local-tradicional mapunche se constituye en una estrategia que facilita el desempeño del profesor EIB, para finalmente traducirse en un logro. En tanto, la flexibilidad curricular facilita el desempeño del profesor EIB en la organización de saberes culturales para la enseñanza. Asimismo esto permite organizar y desarrollar prácticas culturales, como por ejemplo el **We xipantu**.

Esto último queda manifestado en la siguiente cita: "...pero no sabemos cómo acercar a los papás, piden mucho, pero a la escuela, pero ellos no colaboran" (GFPNEIB, 16:9). Respecto de la participación de los padres como una fortaleza, los entrevistados señalan que la disposición a participar radica en la valoración que le atribuyen al sentido de pertenencia cultural: "...ellos [los apoderados] dan a entender que pertenecen a la cultura mapuche, se sienten importantes, se ve un interés..." (GFPNEIB, 14:4).

Relacionado a lo anterior, el código oposición de apoderados comprende *dificultades en relaciones intersubjetivas* por lo tanto representa un *obstaculizador* para el *desempeño* del profesor intercultural. Al respecto, en la relación entre

profesor intercultural y apoderado, éste último ha manifestado rechazo hacia un enfoque pedagógico intercultural: "...no, dijo él yo vengo a reclamar porque creo que esto no debería ser así ¿por qué no le enseñan cosas más provechosas?..." (GFPNEIB, 15:7). En consecuencia, este tipo de oposición también corresponde a un rechazo explícito de los apoderados hacia la enseñanza-aprendizaje de aspectos culturales mapunche como el mapunzugun: "...me contaba un niño: que a sus papás les prohibieron en sus casas hablar, no los dejaban a ellos seguir con su lengua, y muchos lo saben" (GFPNEIB, 12:2).

Otro de los aspectos que se presenta como una *dificultad en las relaciones intersubjetivas* y al mismo tiempo como un *obstaculizador del desempeño del docente* intercultural, es la influencia de las religiones occidentales en el contexto escolar mapunche. En este sentido, la influencia de las religiones occidentales se expresa en la falta de participación de alumnos/as y apoderados en las ceremonias tradicionales organizadas desde la escuela por el profesor intercultural: "...para la celebración del año nuevo mapuche la asistencia de los niños al colegio baja en un 40% aproximadamente. Los padres del resto manifiestan abiertamente el rechazo a eso: porque eso no está dentro de lo que dice la Biblia..." (GFPNEIB 15:11).

En efecto, la adquisición y práctica de religiones occidentales genera tensiones entre las relaciones intersubjetivas que sostienen los profesores con los apoderados. Para los profesores esto se instala como un obstáculo insuperable para el desempeño del docente intercultural, y que forma parte contexto escolar: "...la parte religión es un obstáculo, para poder ¿cierto? seguir. Hacer un seguimiento para los alumnos/as. Y eso va a ser un obstáculo para siempre..." (GFPNEIB, 13:33).

El *diálogo de saberes* se entiende como una estrategia que el profesor intercultural emplea para posibilitar un currículum con un enfoque pedagógico intercultural. De esta forma, la dialogización de saberes constituye un *facilitador contextual para el desempeño del docente*, al mismo tiempo es una estrategia que orienta la *organización de los saberes y prácticas culturales* para efectos de la enseñanza.

Específicamente la dialogización de saberes forma parte de los facilitadores de la enseñanza intercultural, dado que esta estrategia permite establecer análisis de los

contenidos mapunches en razón de contenidos no mapunches: “...se analizan conceptos mapuche, para el vocabulario. A través de la leyenda están aprendiendo conceptos mapuche. Se valora la valentía de ellos, se valora la vestimenta, se valoran los rituales sagrados que ellos tenían” (GFPNEIB, 12:19). Asimismo, la dialogización de saberes permite organizar el plan de estudio de las escuelas rurales, y establecer un trabajo pedagógico interdisciplinario: “...había una articulación...si yo estaba pasando naturaleza, ella adaptaba sus planificaciones de acuerdo a lo que se estaba trabajando; si yo trabajaba recetas en lenguaje, ella trabajaba recetas de alimentación mapuche. Eso lo conversábamos...” (GFPNEIB, 12:12).

#### 4.2.4 Codificación axial de Categorías acerca de percepción de los miembros de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural.

En la codificación axial de los grupos focal realizado a miembros de la comunidad mapunche, fue posible relacionar las categorías: fortalezas del desempeño y debilidades del desempeño.

Así, los elementos comunes entre las categorías **fortalezas del desempeño** y **debilidades del desempeño** son: la *participación de la comunidad*, y *dominio del mapunzugun*.

La tabla siguiente ilustra esta relación pedagógica que realiza el profesor de EIB.

**Tabla 9. Codificación axial categorías referidas a percepción de la comunidad tradicional mapunche sobre el desempeño del profesorado EIB**

	Categorías	Fortaleza desempeño	Debilidades del desempeño
Códigos	Participación Comunidad	•	•
	Dominio mapunzugun	•	•

A continuación se describe la operacionalización de las relaciones que el profesor EIB realiza respecto de fortalezas y debilidades del desempeño.

La *participación de la comunidad mapunche* tradicional en el contexto educativo escolar, y el *dominio del mapunzugun* por parte del profesor EIB, se expresan en dos polos. Por un lado, la participación de la comunidad y el dominio del mapunzugun, representan fortalezas para el desempeño exitoso del docente EIB, por otro lado, estos aspectos son considerados por la comunidad tradicional como debilidades para el desempeño del profesor EIB. En otras palabras, si el profesor EIB no genera estrategias de participación de la comunidad, ni posee las competencias lingüísticas en mapunzugun, su desempeño no conseguirá el desarrollo de una EIB, que convoque a la comunidad local mapunche.

En efecto, el profesor intercultural permite que la comunidad participe en los procesos de gestión curricular, por lo tanto los actores de la comunidad asumen esto



como una fortaleza del desempeño docente: "...me incorpore yo al trabajo de aula (...) se logró establecer el PEI intercultural, actualmente tenemos planes y programas propios en la escuela hasta sexto básico" (GFMCM, 2:9).

En consecuencia, la participación de la comunidad en actividades realizadas por el profesor, ha facilitado la incorporación de aspectos de la cultura mapunche en el contexto escolar: "...en ese sentido la comunidad está toda conforme porque en esto nos ha levantado, porque estaba como perdida la tradición y ahora está volviendo" (GFMCM, 6:4).

Por otra parte, la participación de los miembros de la comunidad tradicional constituye una debilidad para el desempeño docente, dado que éstos sólo se involucran parcialmente en las actividades mismas de la comunidad, debido a que desconocen algunas ceremonias tradicionales; ello hace que el docente enfrente un escenario adverso al momento de incorporar los saberes tradicionales en el aula. Testimonio de miembros de la comunidad tradicional indican que: "...algunos, se están olvidando un poco de lo mapuche, ya no participan tanto en los gijatun, el casamiento mapuche también se está olvidando un poco" (GFMCM, 1:8).

La falta de participación se explicaría por la discriminación que muchas personas de la comunidad han experimentado en las relaciones interculturales, por lo tanto han desarrollado un rechazo hacia las prácticas culturales mapunche: "...se discrimina a las personas por [su participación en ceremonias]. Y por eso es que algunas personas ya no quieren participar en las ceremonias, sienten vergüenza de ser mapunche" (GFMCM, 2:3).

El dominio del mapunzugun también está presente como una fortaleza y debilidad para el desempeño del profesor intercultural. Ciertamente el dominio del mapunzugun representa una fortaleza en el profesor, dado que logro comunicarse claramente con las personas hablantes de mapunzugun de las comunidades: "...ella sabe hablar en mapuzugun y lo habla bien claro también" (GFMCM, 1:15).

Otro testimonio, refiriéndose a un profesor de EIB, refrenda que esa comunicación se da con las personas de la comunidad y con los alumnos/as. El testimonio señala: "...él demuestra más lo mapuche, porque él recibe a los apoderados y a los niños en mapuche" (GFMCM, 7:12).

Sin embargo, la carencia de dominio del **mapunzugun** por parte del profesor de EIB es valorado por la comunidad como una debilidad, ya que muchas veces el profesor desconoce aspectos de la lengua mapunche. Esta debilidad aumenta si se considera que el profesor EIB no expresa actitud de aprender la lengua mapunche, especialmente cuando no solicita ayuda a los miembros de la comunidad para que a ella o a él le enseñen el mapunzugun. Un testimonio indica que: "...y sí ella no sabe bien lo mapunche...pero hay personas que sí saben y le pueden enseñar a ella. Puede pedir ayuda...hay personas adultas que sí saben y le pueden enseñar, eso es lo que falta en ella" (GFMCM, 1:13).

**CAPITULO V**  
**DISCUSION DE RESULTADOS**

En el presente capítulo se discuten los resultados de la investigación en concordancia con los aportes teóricos y empíricos revisados en torno a la educación intercultural Bilingüe y, en particular al desempeño del profesorado de Educación Intercultural. La discusión de resultados se realiza también según los objetivos de esta investigación.

La discusión comprende seis aspectos de los resultados de la investigación expresados en la codificación abierta y axial:

1. Desempeño del profesorado EIB en sus prácticas pedagógicas implementadas.
2. Autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional.
3. Percepción de los profesores No EIB respecto del desempeño del profesorado EIB.
4. Percepción crítica de la comunidad tradicional mapunche respecto del desempeño del profesorado EIB en contextos interétnicos e interculturales.
5. Percepción e interpretación del desempeño profesional del profesorado EIB, según la directiva del Centro de Padre y Apoderados.
6. Dimensiones formativas relevantes en el desempeño docente de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB en la UCT.

## **5.1 Desempeño del profesorado EIB en sus prácticas socio-pedagógicas implementadas**

Los resultados de la investigación han permitido identificar cuatro dimensiones de las prácticas pedagógicas que el profesor de EIB despliega en su desempeño docente en contextos interculturales. Estas dimensiones son: Dominio de contenidos y estrategias de enseñanza, vínculo con la comunidad tradicional mapunche, dialogización de saberes occidentales y mapunche desde el desempeño del profesor EIB, logros en su desempeño.

### **5.1.1 Dominio de contenidos y estrategias de enseñanza presentes en el desempeño del profesor EIB**

Este estudio ha permitido acercarse a la valoración que los distintos actores sociales de la comunidad local y educativa expresan acerca nivel de dominio de contenido y nivel de contextualización de éstos y estrategias de enseñanza que el profesor de EIB despliega en su desempeño pedagógico.

Cuando se habla de contenidos de enseñanza en EIB se hace referencia a la presencia de saberes culturales mapunche en la escuela. Ello expresa una ruptura del modelo educativo monocultural implementado por los sistemas educacionales oficiales en contextos interculturales que, por un lado, la educación primaria, pública o privada, excluyó históricamente del currículo los conocimientos indígenas (García y Valbuena, 2004; Catriquir, 2004). Por otro lado, la formación docente en EIB ha introducido la dimensión étnico-cultural en los procesos formativos ausente con anterioridad al surgimiento de la EIB (Catriquir y Llanquino, 2005; Cox y Gysling, 2009).

La ruptura pedagógica introducida por el profesor de EIB en contexto mapunche no sólo tiene como finalidad la selección y transmisión de contenidos culturales, sino que busca responder a propósitos de reconstitución de una sociedad en los patrones identitarios, como lo señalan Durán (1986) y Moya (2007). Aquí juega un papel importante la capacidad de negociación que el profesor de EIB establece con los miembros de la comunidad local y del sistema educacional oficial (Godenzzi, 1996; Trapnell, 1996; Catriquir y Durán, 2007).

En el campo de los contenidos de enseñanza, particularmente de las lenguas indígenas, se distinguen dos corrientes, una que considera las lenguas originarias como vehículo de castellanización y, otra, que entiende la enseñanza de las lenguas indígenas como factor de revalorización del proyecto cultural indígena (Gallardo, 1988; Citarella, 1990).

En esta segunda corriente, se sitúan algunos profesores de EIB que se desempeñan en contexto mapunche, quienes incorporan la enseñanza del mapunzugun (lengua mapunche) en la escuela con la finalidad de transmitir el contenido cultural propio, como por ejemplo los **epew** o relatos mapunche. Este contenido se le asigna doble valor: como contenido y como estrategia de enseñanza.

La presencia del mapunzugun en la enseñanza escolar genera una triple tensión en la práctica pedagógica del profesor:

- a) Una primera tensión se da en campo socio-religioso entre el profesor EIB y el sector de la comunidad mapunche que adhiere al credo cristiano evangélico (Degregori y Sandoval, 2008). Así, los padres que socializan a sus hijos en la religión evangélica, tanto los padres como los niños “no aceptan el mapuzugun, ni el **gijatun**” en la escuela, por considerarlo “contrapuesto a los valores cristianos” (Di Giminiani, 2012, p. 105). Esta tensión expresa la complejidad de las relaciones interétnicas e interculturales, manteniendo al profesor EIB en una encrucijada entre quienes profesan el credo evangélico y aquellos que mantienen la lealtad cultural y lingüística de su cultura ancestral (Durán y Ramos, 1986; Catriquir, 2004; Sierra, 2010).
- b) La segunda tensión es lingüística, entre el saber del profesor EIB y su práctica que despliega en la enseñanza de la lengua mapunche. Se observa, por ejemplo, escaso control del mapunzugun cuando se enseña, no se advierte si el propósito es enseñar un cuerpo léxico o un aprendizaje comunicativo de la lengua. Esta tensión se relaciona con la carencia de formación de los docentes en enseñanza de lenguas indígenas; lenguas marcadas por procesos de desplazamientos (Hamel, 1996; Fernández, 2010).
- c) Una tercera tensión se da en la falta de comunicación entre el Profesor EIB y la comunidad tradicional, en dos sentidos. Por un lado, el profesor/a no informa

a la comunidad acerca de su formación en EIB, asimismo, la comunidad observa debilidad del profesor en el dominio del mapunzugun, pero a la vez percibe falta de interés de por parte del profesor a solicitar colaboración a los miembros de la comunidad ancestral (GFMCM, 7: 9).

En el campo de los procedimientos de estrategias didácticas, los profesores de EIB, recurre también a *ejemplaridad*, propio del modelo educativo endógena o **kimeltuwün** para la formación de los niños (Catriquir y Durán, 2007). Esta estrategia consiste en colocar a *los fūchake che* (personas ancianas), como patrones ejemplares de comportamiento, considerados dignos de admiración, guía de sabiduría constructores del *kimün* (saber) que han legado a la nuevas generaciones (EPEIB 6:14).

Los datos muestran limitaciones didácticas en la relación profesor-alumno al momento de desarrollar programas de EIB, al no emerger estrategias pedagógicas pertinentes a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos, más bien recurren a tácticas traductivas del mapunzugun (López, 2005; Huenchullán, 2007). Así como se evidencian estrategias limitadas y/o ambiguas abordar contenidos lingüísticos culturales, problema se agudiza cuando se trata de abordar la discriminación étnico-cultural en los establecimientos educacionales para los cuales los profesores no cuentan con estrategias didácticas (Hevia e Hirmas, 2005).

En esta investigación se muestra que los profesores EIB utilizan de modo incipiente los relatos y la ejemplaridad como estrategias de enseñanza para transmitir algunos contenidos culturales, sin embargo, no se aprecia uso de estrategias para abordar pedagógicamente la discriminación y los estereotipos (Hevia e Hirmas, 2005; Bolaños, Tattay y Pancho (2008). Por esta razón se requiere asumir perspectivas inter-pedagógicas, es decir, desde el horizonte cultural de los pueblos originarios, así como de la pedagogía occidental, para favorecer diálogos interculturales en contextos educacionales interétnicos (Hernández, 2008).

## **5.2 Autopercepción del profesorado EIB respecto de su desempeño profesional**

En Chile, la experiencia de vínculo escuela-comunidad mapunche, lo representa en la década del 90, la figura del Asesor Cultural cuyo papel mediador entre ambas instituciones lo impulsó la academia local (Durán, Quidel y Hernández, 2007), socialmente comprometida. Esta experiencia demostró que el grado de vinculación interétnica entre escuela comunidad depende de cuánto la sociedad indígena mantiene sus estructuras originarias. Es decir, a mayor fortalecimiento de las estructuras organizacionales endógenas, la tarea del Asesor cultural se ve facilitada.

En el campo de la formación docente, el profesor en EIB, consituye también un referente medidor entre la escuela y la comunidad tradicional mapunche que describe a continuación.

### **5.2.1 Vínculo con la comunidad tradicional mapunche**

La relación socio-educativa entre el profesor de EIB y las comunidades indígenas locales en que se insertan las escuelas, ha sido una aspiración en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, tanto a nivel pedagógico como a nivel institucional con la comunidad organizada. En Argentina, por ejemplo, se experimentó la *dupla pedagógica* que consistió en la participación de un miembro de la comunidad tradicional asumiendo el rol de “*maestros ad oc*” en la enseñanza del mapunzugun entre 1980 y 1990 (Fernández, 2010:201). Esta experiencia, sin embargo, fue puntual y pasajera, sin lograr revitalización del mapunzugun (Días-Fernández, 2010).

En este sentido, el vínculo del profesor EIB con la comunidad local dependerán del conocimiento que los docentes en formación adquieran acerca de “las lógicas y modelos de organización que rigen la vida social y política de las comunidades” (Trapnell y Neira, 2006, p. 301), así como de los quiebres de las estructuras organizacionales y del debilitamiento del patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos originarios (Durán y Ramos, 1986; Nicoletti, 2008; Grande, 2008).

Esto es una debilidad reconocida en los estudios acerca de los procesos de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (Trapnell y Neira, 2006). En



el contexto mapunche, por ejemplo, la formación docente en EIB no se ha definido metodológicamente, con qué nivel de la estructura organizacional mapunche el estudiante establecerá puente de comunicación escuela-comunidad: ¿la comunidad ancestral o la comunidad jurídica de reciente creación? (CONADI, 1993).

En esta investigación se descubrió que algunos profesores de EIB en contexto mapunche establecieron vínculos con las comunidades mediante actividades de talleres formativos orientados a la familia, así como en la participación en reuniones con la comunidad jurídica (GFMCM., 2:12). Estos talleres tuvieron carácter pasajero. A pesar de que las familias lo valoran positivamente, éstos no han tenido continuidad.

Este acercamiento, como se ha demostrado también en estudios acerca de la EIB en América latina contribuye a superar la desconfianza que expresan las comunidades indígenas respecto de la educación Intercultural Bilingüe; desconfianza que transversaliza los niveles del sistema educacional (Catriquir, 2004; Farfán, 2008; Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008; Mendoza, 2008).

Este vínculo positivo entre profesor de EIB y la comunidad es un factor favorable al desempeño docente y como consecuencia, obtiene mejores logros en el proceso pedagógico y el compromiso de la comunidad con la acción docente en escuelas situadas en contextos interétnicos e interculturales complejos.

### **5.2.2 Logros del desempeño del profesor EIB**

Los logros del desempeño del profesional del profesor de EIB en contextos de relaciones interétnicas refieren a tres ámbitos socio-educacionales: fortalecimiento de la identidad étnico-cultural de los niños/as mapunche, el fortalecimiento de la expresión oral en los niños/as mapunche, y el vínculo con la comunidad tradicional mapunche.

Estos logros focalizan el tema de la identidad étnico cultural de los niños así como el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en la lengua castellana que se discute a continuación.

### 5.2.2.1 Fortalecimiento de la identidad cultural de niños mapunche

El fortalecimiento y/o la asunción de la identidad étnico-cultural, la autoafirmación personal y el replanteamiento identitario de los niños/as y jóvenes indígenas se han valorado como logros de la EIB, tanto en las comunidades indígenas como en estudios de la academia latinoamericana (Sichra, 2004; López, 2005; MINEDUC, 2005).

Estos ámbitos de logros contrastan con los fines de la educación oficial, que aspiran al mejoramiento de los aprendizajes del currículo escolar (Sichra, 2004; Catrileo y Poblete, 2007), potenciado las identidades individuales con propósitos de certificación más que la identidad étnico-culturales de los niños y niñas indígenas. En este sentido, indica Huenchullán (2007) que la EIB se instrumentaliza desde el estado con fines de cumplir con la política pública, sin llegar a transformar las relaciones interculturales asimétricas.

El perfil formativo los profesores de EIB que se desempeñan en contexto mapunche, demuestra también como logros de su desempeño profesional el fortalecimiento de la identidad étnico-cultural y la autoestima en los alumnos/as mapunche y, con propósitos de superar situaciones de discriminación étnica al interior del aula, expresados en el lengua, particularmente en la categoría *indio*, con la que se referían los no mapunche a su compañeros de ascendencia mapunche (EPEIB 2:27); coincidiendo con los hallazgos de López (2005).

El perfil formativo que contribuye al fortalecimiento de la identidad étnico-cultural de los niños/as, se ve obstaculizado por la resistencia de los padres a la EIB para que los niños aprendan su patrimonio lingüístico-cultural, aun cuando éstos demuestren voluntad para ello (Garcés, 2006, citando a Ramírez). La resistencia a la EIB se explica por el grado de lealtad con la cultura y su propia identidad étnico mapunche en el marco de la sociedad nacional (Durán y Ramos, 1987; Sierra, 2010). En otras palabras, la resistencia a la EIB tiene un trasfondo complejo, marcado por contextos socio-históricos del contacto interétnico de reproducción de la cultura hegemónica en los grupos subalterizados (Torres, 1994a; López, 2005).

### 5.2.2.2 Formación de la identidad cultural de los niños mapunche

En la esfera de la identidad étnico-cultural del campo curricular escolar del desempeño docente, el estudio muestra dos tipos de actores socio-étnicos concernidos (Durán y Ramos, 1987; Sierra, 2010): Los alumnos mapunche y el profesor de EIB.

Respecto de los alumnos/as, se pretende que la acción pedagógica fortalezca su identidad étnica como capital cultural, especialmente para enfrentar estudios universitarios con conciencia identitaria asumida (Durán, 1986; Hernández, 2003; Entrevista Profesor EIB 9:54).

El segundo actor socio-étnico es el profesor de EIB; en cuanto es el actor principal en proyectar su propia identidad étnico-cultural en el proceso pedagógico. Identidad adquirida y/o elaborada en dos procesos formativos: a) En la socialización primaria, en la que los padres formaron una identidad étnica según el modelo *kimeltuwiin*, operacionalizado en el *gübam* (consejo reflexivo) recalcando que “ustedes son mapuche y nunca tienen que avergonzarse de sus padres” (EPEIB 8:90), modelo formativo que el profesor EIB aplica en sus prácticas pedagógicas (Durán, 1986; Catriquir y Durán, 2007); b) La otra vía de elaboración de la identidad étnica y profesional del profesor, es resultado de la formación docente inicial, reconociendo que en esta doble identidad se requiere de conciencia identitaria, lo que implica posicionamiento frente a ser “primero mapuche o no o ser primero profesor, uno tiene que estar al medio de ambas identidades” (EPEIB, 1:42). Como indica Sierra (2010) y que podemos extrapolar a todo profesor formado en EIB, ello requiere de una lealtad identitaria cualquiera sea su ascendencia étnica.

### 5.2.2.3 Fortalecimiento de la expresión oral en los niños mapunche

Las políticas de castellanización aplicadas a los pueblos originarios forzaron en éstos la necesidad de asumir la lengua dominante y/o auto-reducir la propia, por temor a la exclusión o como estrategia para resguardar el patrimonio territorial en peligro. Esto derivó en el ocultamiento sistemático de la identidad, bajo la forma de silencio en la escuela o los cambios de los nombres personales o de abierto rechazo de la misma (Durán 1988; Hernández, 2003, Durán y Catriquir, 2007).

Una vez revertida la política de castellanización los alumnos inician un proceso de revitalización lingüística, evidenciado en el desarrollo de la **expresión oral** del castellano y el mapunzugun. En ello la disertación individual es una estrategia pedagógica que facilita que los niños/as se expresen oralmente; así como también superen *muletillas* propias de un castellano rural informal que la escuela no orienta (Durán, et al. 1990; Entrevista Profesor EIB 8:28; 9:41). Asimismo, el profesor valora positivamente la actitud de alumnos/as de superar la vergüenza de expresar sus ideas ante otros (EPEIB 8:30).

A pesar de que la acción pedagógica del profesor EIB, muestra actitud formativa en el aprendizaje de la lengua mapunche, se mantiene el aprendizaje descontextualizado de las *palabras* (MINEDUC, 2005). Esto se muestra distante de las propuestas teóricas para avanzar hacia una conciencia bilingüe, castellano-mapunzugun, en tanto competencia comunicativa intercultural (López, 2005; Durán, Quidel y Hernández, 2007; Rizo, 2009).

Este hecho muestra también que la práctica pedagógica del profesor EIB no se orienta hacia un bilingüismo restructurativo para contrarrestar la fuerza del bilingüismo transicional (de lenguas indígenas al castellano) que protagonizan los niños pertenecientes a pueblos originarios en el proceso escolar (Yáñez, 1989; Rubio, 2006).

Los estudios advierten con preocupación que si los procesos educacionales no superan el estado de *bilingüismo restructurativo incipiente*, se corre el riesgo de que este cristalice y no se logre revertir el monolingüismo castellano en las poblaciones originarias jóvenes (Nucinkis, 2006; Durán, Quidel y Hernández, 2007; Censabella, 2010; Fernández, 2010; Díaz-Fernández, 2010). Por el contrario, el éxito del *bilingüismo restructurativo* se relaciona con superar carencias de la calidad de la formación de docentes en la enseñanza de lenguas indígenas (Hamel, 1996; Fernández, 2010).

#### **5.2.2.4 Desarrollo de la expresión oral en los niños mapunche**

Este ámbito del desempeño profesional del profesor de EIB tiene doble sentido, por un lado, es visto como logro del desempeño del profesor al favorecer el desarrollo de la expresión oral de los niños. Por otro lado, se proyecta al currículo

escolar como contenido referido a la expresión oral bilingüe castellano-mapuzugun, a fin de que los niños/as mapunche y no mapunche hablen bien el castellano y puedan hablar bien también el mapuzugun” (EPEIB 9:5).

La proyección de la comunicación bilingüe es una estrategia política de revalorización del proyecto cultural propio de los pueblos originarios en el marco de los estados nacionales (Gallardo, 1988; Citarella, 1990). También es un instrumento técnico de alfabetización que reactiva las pautas culturales y discursivas que le dan sentido y contexto sociocultural a las lenguas (Hamel, 1996; Chiodi, 1990; Fernández, 2010).

Este proyecto del bilingüismo da respuesta a la demanda del MINEDUC (2003, p. 29) de “dar oportunidades a la lenguas indígenas de manifestarse en la vida escolar, junto al castellano”. Ello requiere de profesores que adscriban a un rol activo en metodología de enseñanza de lenguas originarias (Durán, Quidel y Hernández, 2007), así como de flexibilidad del sistema curricular general, más allá de los propósitos estadísticos instrumentales (Bello, 2007).

### **5.2.3 Elementos curriculares en el desempeño del profesor de EIB en contextos interétnicos e interculturales**

#### **5.2.3.1 Proyecciones curriculares del desempeño del profesorado EIB**

Los ámbitos de las proyecciones curriculares el profesorado de EIB, a partir de la experiencia de sus prácticas pedagógicas, considera de importancia proyectar elementos socio-educacionales en cinco ejes curriculares en contextos interculturales. Ellos son: a). Mejorar las relaciones entre apoderados; b). Vincular escuela y comunidad; c). Fortalecer la expresión oral de los alumnos/as; d). Incorporar conocimiento cultural mapunche en la enseñanza en contextos educacionales interculturales, y finalmente, e). Desarrollar la identidad étnico-cultural en los alumnos/as.

Estas proyecciones contrastan con las perspectivas históricas de los currículos escolares aplicados en América latina, que dan cuenta de políticas de homogenización cultural, asimilación nacional (Durán, Ramos y Rockman, 1989) y transmisión de conocimientos jerarquizados según la lógica científica y académica

del primer mundo (Hevia e Hirmas, 2005, Pinto, 2008; Magendzo, 2008; Walsh, 2012).

La construcción de nuevas perspectivas curriculares, requiere sin embargo, que los saberes culturales de los pueblos originarios, al igual que los del conocimiento oficial, deben franquear complejos tamices y decisiones concernientes al mundo del movimiento social indígena, al mundo científico-social, y al mundo de la sabiduría tradicional de la comunidad (Moya, 2007; Magendzo, 2008; Walsh, 2012).

El debate curricular del movimiento pone en la discusión de reivindicaciones como la flexibilidad y diferenciación curricular, necesidades educativas de la sociedad y del alumno indígena, contenidos culturales comunitarios y organización pedagógica orientada culturalmente (Muñoz, 1997). Sin embargo, en la práctica el currículo para la EIB, se inscriben en la perspectiva de la complementariedad, cuya orientaciones y contenidos debe ser aprobados por las instancias administrativas del sistema educacional nacional (Sichra, 2007).

### **5.2.3.2 Política curricular y rol docente en EIB**

La intervención curricular que el profesor EIB practica en la escuela está condicionada por el grado de actuación que la flexibilidad curricular ofrece al docente. En este espacio de la práctica pedagógica el profesorado EIB asume el rol de coordinador de eventos culturales mapunche en el establecimiento, reconocido en la política curricular a modo de efeméride, y a través de los cuales la comunidad tradicional mapunche se hace presente en la escuela (Muñoz, 1997; Núñez, 2004).

Las actividades culturales por lo general adquieren ciertos niveles de consenso entre el cuerpo de profesores y ciertos niveles de legitimidad por parte de la escuela, aunque de manera puntual (Magendzo, 2008; Pinto, 2008). Esta apertura del currículo, se genera en el marco histórico-política de reconocimiento a la diversidad cultural, contexto en el que la política pública de EIB, impulsa la implementación de programas focalizados de EIB con financiamiento del BID para (Huenchullán, 2007; BID, 2010; Ramírez, 2010).

En su rol socio-pedagógico el profesorado EIB introduce algunos conocimientos y saber culturales comunitarios (Muñoz, 1997) mapunche adicionales al currículo

escolar. Así como, en algunos casos, incluye también estrategias de enseñanza que provienen del modelo educativo propio (**kimeltuwün**), en el marco de los principios de contextualización y pertinencia cultural (Muñoz, 1997; Catriquir y Durán, 2007; Ramírez, 2010). En tal sentido, el **kimeltuwün**, porta un trasfondo de saber educativo reflexivo, y puede tender puente inter-epistemológico entre el saber educativo propio y el de una pedagogía Intercultural Crítica (Catriquir y Durán, 2007; Grande, 2008).

La intervención pedagógica que el profesorado EIB realiza, es acorde a la adecuación de la política curricular que el MINEDUC (1996) planteó en la década del noventa, en coherencia al cumplimiento del precepto legal que oficializa la EIB en Chile (CONADI, 1993) y responde parcialmente a la política de EIB señalada por el MINEDUC (Muñoz, 1997; Montecinos, 2004).

El nivel escolar de concreción del currículo en EIB, a nivel local y nacional se expresa en formulación de Planes y Programas Propios que los establecimientos educacionales focalizados diseñan para la EIB y auspiciados por el BID, en el marco del proyecto Orígenes (Bello, 2007; Huenchullán, 2007). Éstos, sin embargo, paralelizan los contenidos de los programas nacionales, sin que reviertan el enfoque homogeneizador del currículo escolar (Pinto, 2008), los contenidos que expresan los intereses de los grupos dominantes (Rother, 2005; Walsh, 2012), ni superar estereotipos (Merino, Pilleux, Quilaqueo y San Martín, 2007), racismo (Van Dijk, 2007) presentes en el currículo.

Otra intervención a nivel del campo didáctico del profesor EIB es la estrategia de incorporación de sistemas simbólicos y de información en el aula (Gimeno, 1994). Ello refiere a iconografía en piedra; símbolos sobre el mundo del mundo, sistema numérico (Ver anexo 13).

Respecto de elementos materiales y tecnológicos (Gimeno, 1994) se han incorporados textos, instrumentos musicales, como se observa en el anexo 14.

La implementación de políticas educacionales en EIB, acorde a las orientaciones internacionales en el campo del derecho de los pueblos originarios, puede abrir la escuela como espacio público (Giroux, 2006) para contribuir a la construcción de la democracia intercultural, en la cual se legitima y valoriza el debate de una sociedad que se reconoce intra-diferenciada, valora la libertad del sujeto y la comunicación

intercultural (Tourain, 2006; Santos, 2010). Este postulado, se mantiene aún a nivel del discurso educacional, que si bien ha definido responsabilidades en los distintos niveles de concreción y algunas prácticas curriculares, requiere aún la participación de los actores comunitarios y la incorporación curricular de las reivindicaciones que demandan los pueblos originarios (Muñoz, 1997; Núñez, 2004).

Es decir, la distancia entre las políticas curriculares en EIB y la política en EIB, es todavía espacios de coherencia opaca. En esta zona el desempeño del profesor EIB adquiere carácter instrumental en la formulación de programas educacionales dependiente de la política educacional y administración del sistema nacional y/o local (Muñoz, 1997).

Revertir esta situación implica que el profesor EIB asuma un rol de liderazgo pedagógico colocando a la comunidad como escenario educacional en contexto interétnico, en la cual la escuela es uno de sus componentes (Muñoz, 1997; Oliva, 1999; Ramírez, 2010). En este sentido el profesor EIB, puede asumir también el rol de auto-etnógrafo/a que opera como crítico cultural, cuya auto-etnografía no sólo da cuenta de las propias actuaciones socio-pedagógicas, sino que lo ubica en un período de la historia de los conglomerados que representa en los respectivos contextos socio-histórico-cultural (Denzin, 2008; Ramírez, 2010).



### **5.3 Percepción de los profesores No EIB respecto del desempeño del profesor EIB y espacios de participación**

#### **5.3.1 Involucramiento de los padres**

El involucramiento participativo de los padres en la Educación Intercultural bilingüe, se funda especialmente en dos ámbitos de posicionamiento étnico cultural, por un lado, están aquellos que manteniendo una lealtad cultural, son proclives la EIB, especialmente quienes asumen liderazgos culturales, lo que es valorado positivamente por un sector de los profesores No EIB, en cuanto ellos expresan identidad étnica asumida (Durán, 1996; Catrquir, 2004; Carvalho y Almeida, 2008; Cáisamo y García, 2008; Estrada, 2008; Valenzuela, 2008). Ello, sin embargo, también se da en relaciones de desconfianza con los profesores no EIB y los programas que se implementan en las escuelas.

Los profesores No EIB, valoran también el proceso de participación de los miembros de la comunidad mapunche a través del cual han logrado en el posicionamiento personal de la EIB, mediante la formación de los niños. El tal sentido, como indica Nogler (1972), los niños se constituyen en mediadores y difusores en la familia del pensamiento que transmite la institución escolar.

En los aspectos positivos, se percibe también la participación de los padres como apoyo al proceso formativo de sus hijos. En este sentido señala Küper (1999a) que la formación docente en Educación Intercultural trasciende el aula, donde el diálogo y la participación forman parte del currículo escolar, junto al patrimonio cultural y social de los pueblos originarios (Cuenca, 2007; Nucinkis, 2007). Al referirnos a patrimonio

#### **5.3.2. Fomento del diálogo de saberes occidentales y mapunche desde el desempeño del profesor EIB**

El concepto de diálogo de saberes puede concebirse como estrategia y principio de la organización curricular escolar, en cuanto se considera a los actores sociales de los pueblos originarios como fuente de conocimiento y de voces de la realidad social en que se inserta la escuela; (Freire, 2007; Walsh, 2012). Como principio, el diálogo de saberes, por un lado, invita al docente al tomar conciencia profunda de sus prácticas

pedagógicas y, por otro, se debe “conciliar el universalismo inherente del pensamiento científico y el relativismo que enseña las ciencias históricas atentos a la pluralidad de los modos de vida y de las tradiciones culturales” (Bourdieu, 2007; 2008, p. 123).

El diálogo de saberes en la práctica pedagógica de algunos profesores EIB es entendido como conocimientos paralelos entre el saber occidental y el cultural mapunche. En este sentido, la intención pedagógica subyacente es legitimar el currículo oficial. Es decir, aquí el conocimiento se concibe como fuera del mundo sociocultural, en el cual la comunidad local o el movimiento mapunche no participan como fuente de conocimiento (Walsh, 2012).

En este mismo contexto del diálogo de saberes, implica la recuperación y liberación de la memoria y, la recuperación de la *hermenéutica* de la propia tradición cultural, en el cual las lenguas indígenas, en cuanto que *herencia cultural* es dinámica y/o dinamizable para que los conglomerados socio-histórico-cultural diversos puedan re-encontrarse. “*Re-encontrarse quiere decir, diseñar un futuro, interpretar un presente y re-crear un pasado*” (Vieyra, 1996, p. 59). Es decir, como indica Freire (2007), en una inter-episteme se debe reconocer que existen rutas diversas en el conocer.

En el campo educacional, Pérez y Alfonzo (2008) entienden el diálogo de saberes, como un tipo de *hermenéutica colectiva* que re-contextualiza y re-significa los *dispositivos* pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades.

### **5.3.3 Fortalecimiento de la identidad étnico cultural de los niños**

El fortalecimiento de la identidad étnico-cultural de los niños mapunche, no sólo es reconocido como logro del profesorado EIB, sino también por parte de los profesores No EIB, quienes adjudican este logro al primero, como resultado de la conjunción entre posicionamiento del profesor como actor social y el conocimiento pedagógico de éste Medina y Domínguez, 2005; Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007). En este fortalecimiento identitario, no aparece, sin embargo, referencia los niños/as no mapunche, ni cómo ellos logran asumir también su propia identitaria en cuanto a

su autoconocimiento y conocimiento de la otredad, en cuanto fenómeno que ocurre dialécticamente entre el sujeto y sujetos en formación y el formador (Medina y Domínguez, 2005; Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007).

En otras palabras, el desempeño profesional del profesorado de EIB ha contribuido a que los niños/as mapunche se auto-identifiquen con su sociedad de pertenencia, iniciando procesos de superación de la vergüenza étnica, cuyo efecto no hace más que vulnerabilizar las nuevas generaciones mapunche (Hevia e Hirmas, 2005) y que ha generado en ellos fenómenos psicosociales de “blanqueamiento étnico” y de ruptura con la cultura de origen (Báez-Jorge y Rivera, 1983).

En esta perspectiva, los profesores No EIB perciben a los alumnos cada vez más posesionados de su cultura, con mayor identidad, superación de la vergüenza respecto de su lengua, logrando seguridad al hablar en su propia lengua, reconociendo que ello es resultado de la interculturalidad.

El profesor EIB y los No EIB, destacando la diferencia en la formación del primero, le permite realizar enseñanza en relación a la cultura mapunche, en cambio, el profesor No EIB se evalúa como desconocedor de los conocimientos mapunche y en efecto, no se sienten capacitados para enseñarla, fenómeno expuesto por Hevia e Hirmas (2005), que hasta la actualidad no formaba parte de la reflexión social de los profesores No EIB.

#### **5.3.4 Limitaciones del desempeño docente de los profesores EIB**

El acceso al mercado laboral por parte de egresados de programas de formación docente en EIB, se percibe como mucho más lento que el número de egresados de las instituciones tradicionales formadoras de docentes (Pogré, 2007). Esto, los profesores EIB evalúan como discriminación étnica, en cuanto son cotizados por los sostenedores privados.

La discriminación étnica hacia los profesores EIB, se registra también en la opinión de los docentes No EIB, fenómeno que en los estudios de Hevia e Hirmas (2005) se orientaba sólo a los alumnos y si ello ocurría, era fuera del aula. En este estudio se devela a los docentes de EIB que se visibilizan en la estructura escolar, por

cuanto muchas veces, su práctica pedagógica se ve reducida a impartir la asignatura de lengua indígena.

La discriminación del profesor de EIB, tiene también alcances intra-étnicos como resultados de estereotipos difundidos en la sociedad chilena (Valiente-Catter, 1996; Zúñiga, 1996; Moya, 2007). En la visión de los profesores No EIB, “los que se formaron en interculturalidad son peores que los que se educaron...normalmente, en pedagogía normal, común y corriente” (GFPNEIB, 2:8). Un *estereotipo positivo* señala que “si los formados en EIB fuesen exclusivamente mapunche, producirían mayores posibilidades de potenciar los conocimientos mapunche en el escuela (GFPNIEB, 4:15).

Los profesores No EIB, identifican también carencias de dominio del mapunzugun en algunos profesores EIB, expresando una actitud positiva, entiendo que mediante el mapunzugun se podría contribuir revalorización del proyecto cultural indígena (Gallardo, 1988; Citarella, 1990).

### **5.3.5 La oposición de los padres al desempeño del profesor EIB**

Los profesores No EIB destacan el tema de la vergüenza étnica de los padres que se transmite a los niños, se traduce en obstaculizador del desempeño del profesor EIB. Heterogeneidad de posicionamiento identitario de los niños derivados de la posición de los padres (Durán, 1996; Hernández, 2003). La oposición se traduce también en rechazo al trabajo docente de los profesores mapunche; por realizar acciones prácticas de tipo cultural.

Ello, según los profesores No EIB tiene sus bases en la presencia de las religiones de orientación cristiana, y recientemente algunas de tipo oriental, que se han introducido en familias de las comunidad mapunche, formado parte de la intra-diversidad en las comunidades indígenas, (Noggler, 1972; INE, 2005; Menard y Pavez, 2007; Zavala, 2008a, Sierra, 2010). Estas religiones se han vehiculizado a través de la escuela en las comunidades mapunche, con el propósito de lograr el dominio y la homogeneización cultural (Noggler, 1972; Guarda, 2001), cuyos efectos transformadores en el pensamiento y la espiritualidad indígena se manifiestan en el rechazo de miembros de la comunidad a participar en ceremonias culturales mapunche (Foerster, 1993). Sin duda, los sistemas de creencias generan tensiones en

la participación de la comunidad educativa en los procesos pedagógicos interculturales (Moya, 1997). Fenómeno que se evidenció con la implementación de programas de EIB en las escuelas rurales situadas en comunidades mapunche.

La presencia de religiones occidentales rechaza sistemas indígenas de creencias vinculados con el sistema cosmovisional, los juegos propios y el uso de la lengua mapunzugun.

### **5.3.6 Espacios de participación de la comunidad educativa en contextos interétnicos e interculturales en el marco del desempeño del profesorado EIB**

#### **5.3.6.1 La escuela como espacio de participación para una EIB**

La escuela como espacio socio-institucional de participación, se ha abierto a las comunidades tradicionales como consecuencia de la política de EIB. Así, la escuela, sea urbana y/o rural situadas en contextos interétnico, ha incorporado la figura del **logko** y/o la **machi** en actividades socioculturales específicas relacionadas con eventos culturales que la política educacional en EIB ha ido reconociendo.

La política pública en EIB ha favorecido la toma de conciencia del nivel directivo escolar acerca del desconocimiento curricular en EIB. El reconocimiento de esta debilidad por parte de la institucionalidad oficial curricular favorece la práctica pedagógica del profesorado EIB hacia el proyecto de la comunidad (OEI, 1997; Moya, 2007). De este modo, el éxito de la política pública en EIB está condicionado a la sensibilidad del nivel directivo y docente para así propiciar espacios de libertad en la participación, siempre en el marco de límites étnico-culturales. Aunque sin romper el estatus quo de las escuelas (Rother, 2005).

Otro ámbito de participación es el espacio escolar a escala cotidiana (Ezpeleta y Rockwell, 1983) en el cual las relaciones interétnicas entre el profesorado EIB, particularmente los de ascendencia mapunche y no EIB constituyen el trasfondo de la realidad escolar, donde ellos viven de modo contradictorio sus identidades socio-étnicas (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Cardoso, 2007). Así, los profesores no EIB, por un lado, manifiestan un discurso condescendiente con las actividades culturales mapunche en el contexto escolar, por otro lado, en la práctica se distancian de la organización y ejecución de actividades culturales.

Esta relación entre profesores socio-étnicamente diferenciados en el espacio escolar es la expresión de la escuela como constructora de una trama de *relaciones de poder*, en la cual el profesor asume el papel de vigilante de las instituciones educacionales al definir qué conocimiento es válido transmitir y qué no en las prácticas pedagógicas (Foucault, citado en Durán, Berho e Iriarte, 2004.). En este sentido, la escuela no logra introducir ni transformar las relaciones interétnicas en contenidos de enseñanza desde una perspectiva de la interculturalidad crítica (Tubino, 2004) y, en efecto, la escuela tampoco es un contexto educacional, según como la didáctica crítica entiende el concepto de contexto (Oliva, 1996).

### **5.3.6.2 Participación de miembros del Centro de Padres en el desempeño del profesor EIB**

El apoyo que los padres brindan al desempeño docente del profesor EIB, se ve condicionado por factores como: a) el grado de información que los padres tienen acerca del desarrollo de la EIB, b) por el nivel de conciencia crítica que éstos tienen respecto del bilingüismo de sus nuevas generaciones, c) del grado de mantención y práctica de su patrimonio cultural, y d) por los cambios educacionales que están ocurriendo en los países latinoamericanos y a nivel global (López, 2005; Durán, Quidel y Hernández, 2007).

Respecto de la sociedad de la información, mantener informado tanto a los niño/as y padres de familias, acerca de las circunstancias que viven las lenguas que las comunidades hablan (castellano o lengua indígena), contribuye a promover la reflexión para el desarrollo de la conciencia crítica respecto del bilingüismo (López, 2005; Durán, Quidel y Hernández, 2007).

Los profesores interculturales, reconocen que si bien los padres presentan discontinuidades de conocimiento cultural **mapunche**, expresan actitud positiva cuando el profesor de EIB introduce la enseñanza saberes tradicionales que los padres jóvenes han olvidado. Esta acción pedagógica, se instala como un proceso de animación sociocultural (Sepúlveda, 2009), que se funda en el reconocimiento de la coexistencia de entramados socioculturales distintos y complejos, en la memoria de la experiencia de vida de los padres y madres que viven las reconfiguraciones de los espacios en que actúan.

La relación que el profesor EIB establece con el Centro de Padres y Apoderados es también un factor facilitador del desempeño, por cuanto él/ella siente el apoyo de esta instancia socio-educativa (Centro de Padres y Apoderados) ante la dirección del establecimiento educacional.

Este apoyo, en algunos casos responde a la identidad étnico-cultural del profesor/a EIB y en otros se supedita al logro de aprendizajes académicos y sociales en los niños/as.

Otro sector de padres de familia, sin embargo, expresan su oposición a que el profesor EIB incluya en sus acciones pedagógicas conocimientos y prácticas culturales mapunche en la escuela. Esta oposición se relaciona con adhesión a perspectivas desarrollistas presentes en la comunidades, desde la que se concibe la EIB como un regreso al pasado, y en efecto, los padres optan por marginarse de participar en actividades escolares con orientación intercultural (Catriquir, 2004).

Esta marginación de participar de la EIB, se relaciona con aspectos como:

- a. La disfuncionalidad que los padres perciben en el conocimiento cultural mapunche, se expresa en un regreso al pasado más que un patrimonio cultural (Catriquir, 2004; López, 2012). Es decir, la discontinuidad cultural generada por la escuela, otorga argumentos históricos a la comunidad para relegar su conocimiento al pasado, cerrando la posibilidad de una revitalización cultural (Durán y Ramos, 1986; Nicoletti, 2008; Grande, 2008).
- b. La internalización que los padres han hecho del castellano, en cuanto que lengua dominante, opera como argumento para que los niños no aprendan su lengua originaria (Durán, Ramos y Rockman, 1989; López, 2005; Golluscio, 2006).
- c. Como consecuencia de la castellanización forzada, los padres ponen el acento en que sus hijos/as aprendan el castellano, en desmedro de su propia lengua, traduciéndose en resistencia de ellos para colaborar con la escuela en el aprendizaje de la lengua originaria (Bartonnet, 2008; López, 2013). Ello se vincula también con el temor al *hibridismo lingüístico* que

la escuela no ha controlado en la enseñanza del castellano en situaciones de contacto con lenguas indígenas (López y Küper, 1999).

En esta misma línea, los estudios en el contexto de otros países latinoamericanos se ha demostrado que cuando el profesor EIB informa a los Padres y Apoderados acerca del estado de avance de la EIB, éstos se sienten partícipes de los procesos educacionales, facilitando, en consecuencia el desempeño docente de profesor (López, 2005). Ello se demostró también en Chile, con la experiencia de creación de los Asesores Culturales (Durán, Quidel y Hernández, 2007).

La voluntad de los padres por colaborar con las prácticas pedagógicas interculturales requiere, por sobre todo, de la construcción de alianzas entre el profesor EIB y la organización del Centro de Padres, en cuanto ente sociopolítico de la comunidad educacional (López, 2005).

En otras palabras, el supuesto es que si el profesor EIB genera alianzas estratégicas que sitúe la comunidad local mapunche como actor social que pone en escena el debate de las relaciones y la diversidad étnica, a la vez que propicia el emergencia de políticas y desarrollo de iniciativas en EIB (Mato, 2008).

El profesor EIB es un actor social emergente, que deberá cumplir el rol de formador de las nuevas generaciones de los pueblos originarios en situaciones de relaciones interétnicas e interculturales, de asimetría cultural (UCT, 1993), así como también asumir el papel de fortalecer el patrimonio cultural originario. Este rol de actor social sitúa al profesor EIB en una militancia pedagógica a la par que organizacional, que inician un proceso de dinamización de las comunidades a nivel de conciencia étnico-cultural (Serrano, Ponce y Rengifo (2012).

En estos contextos interétnicos e interculturales el profesor EIB juega un rol articulador de alianza con otros actores socio-educacionales, contribuye a contrarrestar parcialmente espacios hegemónicos de poder que la escuela ha desplegado unilateralmente (Durán, Quidel y Hernández, 2007; Moya, 2007), expresado por ejemplo, en la integración de miembros de la comunidad en eventos culturales en la escuela (López, 2005).



La alianza entre actores sociales en contextos interétnicos implica visibilizar en la escuela una práctica intercultural transformadora de las relaciones desiguales y propicie una comunicación democrática para negociar los sentidos y significados de los complejos socioculturales que fundamentan la práctica cotidiana de los actores sociales (Rother, 2005; López, 2013).

#### **5.4 Percepción crítica de la comunidad tradicional mapunche acerca del desempeño del profesorado EIB en contextos interétnicos e interculturales**

##### **5.4.1 Fortalezas de la participación de la comunidad tradicional mapunche en el desempeño del profesorado de EIB.**

El grado de incorporación que el profesor EIB ofrezca la comunidad tradicional mapunche en el quehacer educacional de la escuela se constituye en un factor que legitima y facilita el desempeño, en los contextos escolares marcado por relaciones interétnicas e interculturales.

La incorporación de la comunidad tradicional al ámbito escolar no es azarosa, sino que se funda en criterios intra-culturales ancestrales cuya lógica endógena viene dado por relaciones de parentesco y, por otro lado, implica criterios interétnicos, en cuanto estas comunidades o *unidades socio-geográficas* son el resultado de procesos reduccionales aplicados por el Estado-nación chileno y que a su vez operó como criterios para la instalación de la escuela chilena como mecanismo civilizatorio a la vez que cristianizadora y moralizadora (Jara, 1956; Bengoa, 2004), así como también niveladora según el modo de vida chileno occidental (Pinto, 2000).

En este sentido, el vínculo que el profesor EIB establece con la comunidad tradicional, tiene carácter selectivo a la vez que formativo, cuando la relación se sustenta en criterio de *conocimiento cultural e histórico* que los miembros de la comunidad tienen de su propio lugar. Es decir, el profesor EIB hoy concibe al miembro de la comunidad como un agente de conocimiento (López, 2012; Walsh, 2012) y quer por tanto pueden contribuir a su desempeño socio-pedagógico.

El conocimiento de la historia del lugar que el profesor EIB considera como criterio para la interacción con la comunidad abre una ventana para acceder a la historia profunda de la comunidad ancestral y con ello situar el proceso educativo escolar en procesos históricos y culturales marcado por contextos interétnicos

(Bonfil, 1987; Moya, 1997; Durán, Berho, e Hiriarte, 2004), mediado por la competencia de sociabilidad cultivada por el profesor EIB y que la comunidad valora positivamente, en particular los sabios de la comunidad ancestral.

En este incursionar en la historia del lugar el profesor EIB puede acceder de modo integral al conocimiento de ésta: su pasado y presente cultural así como el contacto interétnico y sus efectos, con una mirada pedagógica a la vez que favoreciendo el “*diálogo intercultural reflexivo y crítico*” (López, 2012, p. 14).

#### **5.4.2 Visión crítica a la participación de la comunidad mapunche tradicional en el desempeño del profesor EIB**

En la actualidad, la participación de la comunidad tradicional en escuelas situadas en comunidad mapunche depende de la voluntad del profesor de EIB, quien incorpora a autoridades tradicionales de la comunidad en eventos ceremoniales, al Asesor Cultural, quien forma dupla pedagógica con el profesor no EIB (Durán, Quidel y Hernández, 2007; Catrileo y Poblete, 2007). Sin embargo, se constata que el profesor EIB no otorga espacios de reflexión que contribuyan a la toma de decisiones educacionales desde la lógica cultural mapunche, particularmente desde el modelo **kimeltuwün**, en el marco de una educación intercultural (Catriquir y Durán, 2007).

Al respecto la comunidad tradicional mapunche plantea dos demandas al profesor EIB, por un lado, que el profesor favorezca *el trabajo en equipo* no sólo con el cuerpo docente de la escuela, sino que también conforme equipo de trabajo con miembros de la comunidad. Por lo tanto el perfil formativo del “docente intercultural” según Albó y Romero (2005, pp. 99-100) debe considerar una pedagogía activa en el aula basada en el diálogo, el conocimiento de la diversidad y el trabajo cooperativo en equipo.

Es decir, un liderazgo socio educacional y capacidad de trabajo con actores de la comunidad (Nucinkis, 2007; Baronnet, 2008) en contextos interculturales, requiere de una formación inicial que contemple, además del criterio de pertenencia indígena de sus postulantes, experiencias y/o actitudes de liderazgo comunitario (Garcés, 2006; Nucinkis, 2007; Cuenca, 2007), así como también actitud de apertura para solicitar apoyo a personas que poseen conocimiento tradicional, a fin de que el

profesor EIB fortalezca su trabajo pedagógico y su relación con la comunidad mapunche tradicional.

En este ámbito de demandas de las comunidades ha sido relevante el aporte académico, en cuanto ha proporcionado conocimiento acerca de los pueblos originarios, y proyectos socio-histórico-cultural, otorgando fundamentos técnicos a las demandas que canalizan los líderes (Moya, 1997, Durán, Quidel y Hernández, 2007). Estas experiencias pueden contribuir a que el profesor EIB genere puentes entre la comunidad tradicional y las instituciones educacionales chilenas.

Proyecto socio-histórico-cultural que demanda la comunidad local, tiene como perspectiva una educación transformadora de las relaciones de poder, que incorpora el proceso descolonizador, liberador del pensamiento y de la memoria histórica (Citarella, 1990; Moya, 2007; López, 2013). En este contexto, el movimiento indígena global, así como líderes indígenas locales pretenden revertir el proceso colonizador, focalizando la preocupación en su cosmovisión y sus modelos civilizatorios. En ello un componente central es el aprendizaje reflexivo de los idiomas propios, aprovechando el potencial descolonizador que estas lenguas llevan consigo y así aportar el redescubrimiento semántico de aquello que las sociedades indígenas plasmaron en sus idiomas y que hoy puede contribuir al fortalecimiento de una revitalización de los procesos civilizatorios (De la Cadena, 2008; López, 2013).

En el contexto de este proyecto socio-histórico-cultural, aparecen ámbitos específicos, entre ellos el Proyecto bilingüe, cuya finalidad es que los niños estudien en su propia lengua (López, 2005) y/o primero se re-apropien de su idioma, en un marco de revitalización lingüística para luego continuar aprendizaje del castellano (Sichra, 2004). Es decir, cuando nos referimos a que los niños estudien en su propia lengua, se reconoce la vitalidad lingüística de la comunidad originaria, en efecto la demanda está del lado de que estas lenguas sean consideradas lenguas de enseñanza. La segunda en cambio, es vista como lengua de aprendizaje.

Este tipo de proyecto-histórico-sociolingüístico, en la concepción holística de los pueblos originarios, se entiende como una puerta de entrada a la valoración de identidad étnico-cultural y lograr, de parte de los niños/as el reconocimiento de la

importancia de su cultura de pertenencia, respecto de la cultura occidental (Sichra, 2007).

En este proyecto histórico es un punto donde confluyen intelectuales críticos; intelectuales indígenas, incluido el profesor EIB, el liderazgo comunitario consciente como una fuerza social que pone en diálogo las prácticas interétnicas, el proceso de construcción de conocimientos, en cuanto que diálogo interepistémico entre representantes de la sabiduría ancestral y científico-sociales (Delgado, 2006; Rubio, 2006; Durán y Catriquir, 2007; Freire, 2007), y los modelos y resultados de las prácticas pedagógicas situadas en contextos interculturales (Muñoz, 1997).

#### **5.4.3 La participación del profesor/a EIB en la comunidad tradicional mapunche**

La participación comunitaria del profesor EIB se asocia al perfil actuado del profesor, dependiendo de si su posicionamiento se funda en sus intereses personales, como miembro de la institución oficial desde el cual demanda transformaciones de la institución; de su identidad étnica comprometida con su grupo de pertenencia o de la postura política asumida (Bez-Jorge y Rivera, 1983; Freire, 2006).

Cuando el profesor EIB asume su papel desde su interés personal, se auto-invisibiliza en la escuela, relevando la identidad profesional sobre la identidad étnico-cultural (Moya, 2007) en pro de mantener la posición adquirida en la sociedad dominante (Báez-Jorge, 1983; Mato, 2008).

Esta postura del profesor EIB tensiona su relación con la comunidad y la escuela. En algunos casos, los miembros de la comunidad tradicional mapunche e incluso miembros de la directiva del centro de Padres y Apoderados no están informados de la formación en EIB del profesor; en otros casos, la escuela aparece abriendo espacios a la participación de los miembros de la comunidad en eventos culturales, en tanto el profesor EIB permanece ajeno a tales actividades.

Desde el posicionamiento político, el profesor EIB reconoce las inter-repercusiones entre escuela y comunidad, perspectiva que le otorga argumento para una participación en la organización comunitaria (Carvalho y Almeida, 2008; Cáisamo y García, 2008). Participación que no se asume como individuo, sino como

un sujeto político-profesional que ha optado por la relación pedagógica, en la cual los niños también son partícipes de este escenario político-profesional (Cuenca, 2007; Freire, 2007).

## **5.5 Dimensiones formativas relevantes en el desempeño del profesorado de EIB, desde la perspectiva del formador/a de formadores en EIB en la UCT.**

La formación docente es una actividad condicionada por contextos histórico-políticos de los estados nacionales, en el que confluyen instituciones formadoras, agentes formadores, racionalidades y enfoques formativos y condiciones socioeconómicas que influyen tanto en los grupos objetivos así como en las instituciones. En esta línea de reflexión, uno de los últimos hitos transicionales del siglo XX al XXI lo ocupa la formación docente en EIB, que paraleliza la formación tradicional de profesores, en el marco de la redefinición de las reformas educacionales del continente (Cuenca, 2007; Nucinkis, 2007; Zavala, 2007; Mato, 2008).

En esta investigación se identifican aspectos relacionados con orientaciones, tensiones y necesidad de formación docente en EIB, que influyen en el desarrollo profesional del profesor de EIB.

A continuación se discute cada uno de los aspectos señalados.

### **5.5.1 Orientaciones pedagógicas presentes en la formación de profesores en Educación Intercultural Bilingüe**

En este ámbito se identifican tres aspectos que conforman las orientaciones pedagógicas de la formación de profesores de EIB a saber: Propósitos, teorías pedagógicas, y principios pedagógicos que orientan la formación de profesores.

#### **5.5.1.1 Propósitos de la formación de profesores en EIB**

En el marco sociopolítico de los estados nacionales, la formación de profesores se orientó al propósito de que ésta asumiera la tarea de la formación del *ciudadano*, según el enfoque de homogeneización y asimilación cultural (Nogler, 1972; Varese, 1983; Lonigo, 1984; Catriquir y Llanquino, 2005; Nicoletti, 2008; Cox y Gysling, 2009). En el contexto chileno la formación del *ciudadano chileno* (Pinto, 2000; Bengoa, 2004).

En ese contexto sociopolítico no hay espacio para considerar la diversidad étnica-cultural de los nacientes países, sino al contrario, la homogenización social, cultural y política: una nación, una lengua, una cultura (Ricard, 2000), manteniendo

continuidad hasta la década de 1980, cuando surge y desarrolla de la Educación Intercultural Bilingüe.

En el marco de esta investigación se identifican tres propósitos que el cuerpo académico asigna a la formación docente en EIB, a saber:

**a. Configuración de la identidad étnico-cultural.**

El fortalecimiento de la identidad étnicamente diferenciada de los estudiantes es uno de los propósitos socio-étnico asumidos en los programas de formación docente en Educación Intercultural. Esta identidad no sólo fortalece la conciencia étnica del profesor EIB, sino que la finalidad es que ella se proyecte en el desempeño el futuro docente; finalidad de muchos programas de formación docente en América latina (Saavedra, 2008; Carvalho y Almeida, 2008; Cáisamo y García, 2008).

El propósito de que el estudiante en proceso de formación docente en EIB debe reflexivamente su *identidad étnico cultural*, está presente en el discurso del formador de formadores; fenómeno no considerado en los programas de formación tradicional (Catriquir y Llanquino, 2005; Mato, 2008; Cox y Gysling, 2009). Ello es particularmente importante cuando en los procesos formativos convergen estudiantes de ascendencia *mapunche* o *no mapunche*, que muchas veces la toma de conciencia identitaria conflictúa al propio ser o quienes pertenecen a la sociedad chilena, que por su identidad colaborativa-reivindicativa hacia la cultura mapunche pretende asumirse mapunche.

Es decir, en los procesos de formación docente en EIB, no sólo reconstruyen su identidad quienes pertenecen a pueblos originarios, sino también los miembros de la sociedad nacional reconstruyen su propia identidad, muchas veces mediante procesos de conflictos intrapersonales (Hernández, 2003; Zavala, 2007).

En el contexto de formación de profesores en EIB en la UCT, un sector de estudiantes mapunche expresan identidades reivindicativas, que puede contrastar con la postura identitaria del formador de formadores. También, la identidad socio-religiosa de orientación evangélica, estaría condicionando, a juicio del formador de formadores, el comportamiento de los estudiantes y que a futuro afectaría su

desempeño en contextos interculturales (Amodio, 1986; Garcés, 2006; Nucinkis, 2007, p. 83-84; Cuenca, 2007).

En otras palabras, la formación docente en EIB da espacio a múltiples formas de expresión de las identidades de los estudiantes según su proceso de socialización vivida en la familia y/o en el sistema educativo formal. Estas identidades socio-culturales tensionan la formación en EIB inter-estudiantes étnicamente diferenciados, así como la relación identitaria con los formador de formadores.

Estas tensiones identitarias así como los procesos de re-elaboración a la par con la identidad profesional socio-étnica hasta el momento no se les ha prestado debida atención en los procesos de formación de profesores en EIB docente (Durán, 1986; Durán, Quidel y Hernández, 2007; Moya, 2007), considerándolo como un componente central en la formación que puede fundar el compromiso en su futuro desempeño docente en contextos interculturales (Maris, 2008).

#### **b. Reconocimiento de principios culturales en la formación de profesores en EIB**

El propósito del reconocimiento de principios culturales en la formación de profesores se funda en el interés de que toda sociedad busca su pervivencia en el tiempo. Por tanto requiere proyectar en las nuevas generaciones los principios que responden a las visiones que la sociedad tiene de ellas en determinado momentos de la historia, los principios que sustentan su cosmovisión, y el valor depositado en su patrimonio cultural material e inmaterial en cuanto que construcción humana (Cáisamo y García, 2008; Yapu, 2008).

#### **c. Desenvolvimiento cultural del profesor de EIB**

El propósito de que el docente de EIB logre **desenvolverse interculturalmente** entre dos mundos u horizontes culturales diferenciados (Sierra, 2010), el *mapuche* y *no mapuche*, implica poseer competencias interculturales reflexivas en, a lo menos, dos ámbitos de objetivos:

1. Fortalecimiento y/o dominio de lenguas en contacto como es el castellano y la lengua originaria, en este caso, el *aprendizaje del mapunzugun* (lengua



mapunche), en el proceso de formación docente (Durán, Quidel y Hernández, 2007; Carvalho y Almeida, 2008; Bolaños, Tatay y Pancho, 2008; Fernández, 2010).

2. Propiciar puentes entre la teoría y la práctica pedagógica, a fin de que los futuros profesores EIB adquieran la habilidad para *insertarse en [los] contextos educativos complejos en los que vivimos y tomen decisiones pedagógicas al interior de la escuela*”, vinculado a un liderazgo del profesor para fortalecer redes educativas posibilitando espacios de capacitación y participación comunitaria (Morin, 2004; Cáisamo y García, 2008; Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008).

### **5.5.1.2 Enfoques pedagógicos en la formación de profesores EIB**

En este campo, el formador de formadores en EIB en el contexto mapunche, aborda las prácticas formativas de la interculturalidad desde el enfoque de derechos humanos que ha introducido la teoría de *reparación histórica*, prácticas hermenéuticas, el diálogo de saberes, y estatus de la EIB en el marco de la política educativa nacional.

#### **a. La educación como reparación histórica**

El programa de formación de profesores en EIB en el Centro Sur de Chile, se concibe como un medio **de restitución** y/o reparación histórica del abuso de la cultura dominante sobre las culturas tradicionales. Entre implica que mediante la acción educacional se pretende contribuir a superar prácticas pedagógicas de *enajenación cultural*, así como la negación histórica y cultural de los pueblos originarios, como por ejemplo, en el pueblo mapunche (UCT, 2003; Aylwin, 2007; Hourton, 2009).

La práctica de la teoría de reparación histórica, sin embargo, no se explicita en el discurso del formador de formadores.

#### **b. Prácticas pedagógicas hermenéuticas**

El discurso del formador de formadores, destaca una hermenéutica de naturaleza dialéctica y socio-crítica como enfoque para que los estudiantes en formación de profesores a fin de que develen e interpreten aspectos claves en la cultura originaria.

Al respecto Vieyra (1996) señala que la recuperación de la hermenéutica propia de las tradiciones culturales, puede aportar a entender los modos de comprender, conocer los métodos de la recta comprensión e interpretación de las sociedades. En el caso mapunche, el proceso de *rakizuam* (Durán y Catriquir, 2007).

Esta hermenéutica, si bien aparece en el discurso del formador de formadores, no se evidencia en el plan curricular de formación, tampoco se explicita las formas prácticas que asumiría en la formación docente en el marco de las lógicas culturales dialógicamente situadas (UCT, 1993, 1999; 2009; Walsh, 2012).

### c. Diálogos de saberes en la formación docente en EIB

La concepción de diálogo de saberes expuesto por algunos docentes formadores de formadores es parcial respecto de propuestas teóricas que trascienden el plano de paralelización de conocimientos o legado cultural de uno u otro horizonte cultural en situaciones de contacto intercultural. El diálogo de saberes conlleva un sentido de integralidad, por cuanto involucra críticamente el origen cultural del conocimiento, los procesos socioculturales de construcción del saber así como el valor prioritario de participación de los actores sociales en el proceso de diálogo de saberes, en cuanto que productores de conocimiento (Walsh, 2002, 2012). Es decir, el diálogo de saberes no es homologación per se entre conocimientos (Torres, 1994b), sino resultados de negociación intercultural compleja (Morin, 2004).

En otras palabras, la propuesta de diálogo de saberes relocaliza los saberes subalternos, sin que niegue la importancia del conocimiento hegemónico-occidental o de las lenguas extranjeras. El diálogo de saberes, en contextos interculturales, propone rutas diferentes de comprender y discutir las realidades geo-culturales de producción de conocimiento, especialmente, aquellos incorporados al currículo de formación de profesores (López, 2005, Walsh, 2012).

Es decir, este enfoque incorpora las voces de los grupos subalternos, con quienes el docente puede discutir reflexivamente los estereotipos, el racismo, así como la subalteridad del conocimiento de los pueblos originarios que transmiten en el currículo escolar (Citarella, 1990; Van Dijk, 2007; Merino, Pilleux, Quilaqueo y San Martín, 2007). Al respecto Belvedere et al. (2007, p. 47) señalan que en el caso de Argentina “el discurso escolar, desde el principio del siglo XX, reconoce a lo

indígena el papel de primitivos habitantes del territorio nacional, configurando sociedades sin profundidad histórica e internamente indiferenciadas”, excluyéndolos por completo de las hazañas independentistas.

El debate acerca del currículo nacional, que hasta hoy expresa la continuidad de una educación colonial homogenizante y de asimilación nacional, puede abrir posibilidades para discutir concepciones oficiales de EIB por visiones transformadoras de las asimetrías e inequidades educacionales que viven los pueblos originarios (Catriquir y Durán, 1997; Durán, 1997; Hevia e Hirmas, 2005; Baronnet, 2008; López, 2013).

La Educación Intercultural Bilingüe podría contribuir a revertir la situación de desencuentro escuela-comunidad indígena históricamente de carácter colonial, cuyo efecto es una posición ambivalente de la comunidad originaria hacia la escuela (Arispe, 2006). Los testimonios registrados por Arispe (2006), muestran que familias de comunidades indígenas consideran la escuela como causa de aprendizajes de valores negativos: los niños se hacen flojos, mentirosos, irrespetuosos, desobedientes.

Con estos argumentos, la comunidad indígena aspira a una escuela que considere los estilos y experiencias de vida de las comunidades originarias (Arispe, 2006).

En la actualidad, la presencia de la EIB, la inserción de profesores de EIB y la implementación del sector de lengua indígena ha tensionado a profesores y sus prácticas pedagógicas en las escuelas situadas en contextos de comunidades mapunche (MINEDUC, 2009); sin embargo, en las escuelas situadas en comunidades indígenas no se ha logrado poner en práctica la teoría del diálogo de saberes, (BID, 2010), al momento de formular currículos interculturales. Por ejemplo, los Planes y Programas Propios, en el caso de escuelas en que se desempeñan los profesores EIB.

#### **d. Estatus de la EIB en las instituciones socio-educacionales**

El estatus de la interculturalidad comprende diversas esferas globales, tales como la práctica social y la reflexión académica, así como también ámbitos específicos: el lingüístico y el curricular (Picotti, 2006; Degregori y Sandoval, 2008).

La reflexión académica estaría indicando un estatus asimétrico de la interculturalidad. En el plano lingüístico, expresaría una relación entre culturas marcadas por la escritura, que no se correspondería con una sociedad oral, como las indígenas.

En el plano social, si bien la interculturalidad tiene raíces históricas, en los procesos educativos, se expresa como un discurso moderno sin que logre su plena implementación en los establecimientos educacionales ni en los procesos de formación docente, tanto regular como la formación continua (MINEDUC, 2005; Mato, 2008).

La implementación de programas de capacitación del profesorado no siempre producen los resultados esperados, especialmente en EIB, que mantiene un enfoque indigenista y aislado del sistema educacional global. Además, el enfoque pedagógico persiste en la filosofía fragmentaria sin llegar a superar la tensión entre contenidos disciplinarios y pedagógicos, que muchas veces distorsiona la capacitación (Morin, 2004; Cuenca, 2007; Moya, 2007;). Es decir, su estatus es de una educación para indígenas y particularmente para indígenas rurales (MINEDUC, 2011).

Las comunidades indígenas otorgan diferentes estatus a la educación intercultural, dependiendo de su lealtad con la cultura propia (Bonfil, 1988) o de sus niveles de adhesión a las políticas de desarrollo implementadas para el mundo rural (Durán, Ramos y Rockman, 1989). En tal caso, la EIB se concibe para sectores indígenas rurales, excluyendo, por un lado, la población indígena asentada en centros urbanos y, por otro, a la población no indígena (López, 2013).

Para sectores de la comunidad indígena la EIB puede asumir el estatus de educación que representa un retroceso al pasado, cuando el sector de la comunidad asume una postura desarrollista. Para el sector, que orienta su vida por los patrones culturales ancestrales, la EIB adquiere valor de potenciación de la cultura propia, y en consecuencia se demanda mayor presencia en el proceso escolar. Para el sector del movimiento sociopolítico indígena, la EIB se valora como una modalidad educacional que puede contribuir a resolver problemas de desigualdades socio culturales y políticas, como medio para avanzar hacia procesos de descolonización de

los pueblos originarios, respecto de su posición en el estado nacional (Catriquir, 2004; López, 2005; López, 2013; Freire, 2007).

En este amplio campo de discusión de la interculturalidad, Fonet-Betancourt (2013, párraf. 31), concibe EIB como “*proyecto alternativo* de comunicación e intercambio entre las culturas como horizontes complejos y ambivalentes, cargados por contradicciones y conflictos internos”. Proyecto alternativo que denomina *diálogo intercultural*.

El conocimiento acerca de la EIB y su potencial de desarrollo de competencias interculturales puede contribuir a la legitimidad de este modelo educativo en el sistema educacional nacional, en un horizonte de educación intercultural para todos (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000; López, 2013, MINEDUC, 2011), desafiando las políticas curriculares de asimilación e integración nacional (Berger y Luckman, 1968; Velasco y Díaz, 1999; Fourez, 2008; Pinto, 2008).

### **5.5.1.3 Principios pedagógicos en la práctica del docente formador**

La formación de profesores se orienta por principios que refieren al campo de la revitalización lingüística; contextos interculturales y el papel de las teorías en la formación de profesores, en el marco de la teoría de la reparación histórica, orientado a que las generaciones jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios tienen derecho a conocer y saber al mismo nivel que otros pueblos, tanto de la cultura propia como del patrimonio cultural occidental, en el marco de una educación de calidad (Moya, 1997; MINEDUC, 2005).

#### **a. Revitalización del mapunzugun**

El principio de revitalización de las lenguas originarias en la formación docente se sustenta en la actitud positiva que el formador de formadores demuestra para fortalecer e incentivar el aprendizaje de la lengua originaria en los procesos de formación de profesores.

A nivel escolar, el aprendizaje de las lenguas originarias se favorece con la sensibilidad y la toma de conciencia de la escuela respecto de la situación de riesgo que viven las lenguas indígenas, así como del conocimiento que los profesores

poseen acerca de la necesidad que la comunidad local siente para preservar su lengua en vista asumir proceso de *re-culturación* que incluye la identidad étnica y cultural (Hernández, 2003; Días-Fernández, 2010).

El principio de revitalización lingüística indica que las lenguas originarias se fortalecen cuando contribuyen a dar sentido el proyecto histórico y cultural de los pueblos originarios, a la vez que aportan a revertir la castellanización compulsiva a que fue sometida la población originaria (Amadio, 1987; Gallardo, 1988; Durán y Ramos, 1989; Citarella, 1990; Universidad Católica de Temuco, 1992; López, 1999; García, 1995, García, 2000; De la Cadena, 2008; Paquay y Wagner, 2010).

La competencia sociolingüística del profesor EIB, expresada en el dominio del **mapunzugun**, facilita su desempeño profesional, promoviendo la práctica del mapunzugun entre los miembros de la comunidad local en el marco de la corriente latinoamericana de revitalización lingüística (Durán, Catriquir y Hernández, 2007; Sichra, 2004).

#### **b. Empatía interétnica-cultural para un desempeño pedagógico en EIB**

El principio de *empatía interétnica-cultural*, introduce en el proceso educacional una dimensión intersubjetiva favorable al desarrollo de actitudes de solidaridad entre sujetos étnica y culturalmente diferenciados, especialmente quienes han vivido y/o viven proceso históricos de *sujeción-dominación*; asimismo, incorpora el componente cognitivo, entendido como la capacidad de adopción de perspectivas sociológicas que favorece un triple proceso comprensivo: un comprendernos a nosotros mismos, comprender al otro étnica y culturalmente diverso y una inter-comprensión (Cardoso, 2007; Díaz-Aguado, 2013).

El proceso de inter-comprensión social y étnicamente situado permite ponerse reflexivamente en el lugar del otro para la resolución de conflictos de modo inteligente y justo, en contextos interculturales complejos, conformado por rasgos culturales, valóricos, políticos e histórico (Díaz-Aguado, 2013).

El principio de la empatía, en contextos interculturales, debe ser invitar a la reflexión dialógica, que implica una inmersión cultural en el otro cultural y étnicamente distinto, para acceder a mi mundo y a la narración del mundo del otro,

mediante la palabra y las prácticas, bajo la esperanza de que la autenticidad siempre aparecerá (Freire, 2007).

Cuando la *empatía interétnica-cultural* es voluntariosa, es decir, excluye diálogo comprensivo, corre el riesgo de que los actores pretendan asumir el papel del **otro con** o **sin** el **otro** (Mclaren, 1997). Ello puede ocurrir, por ejemplo, cuando un estudiante no indígena que, por su identidad colaborativa, pretenda asumir la representación o la voz de los jóvenes indígenas, especialmente en los espacios organizacionales universitarios.

### **c. La teoría como fuente para la formación en EIB**

El principio establece que la **teoría es la fuente** para la formación docente a partir de la cual se sustenta la práctica pedagógica de los profesores en formación en EIB. En este sentido, hacia fines de la década de 1990, López (1999) ya indicaba que el formador de formadores debía establecer vínculos entre la teoría pedagógica y los requerimientos derivados de situaciones socioeducativas específicas.

En la formación docente se aprecia un enfoque deductivo en el cual la práctica pedagógica se lee mayormente a la luz de la teoría. No obstante, desde la práctica pedagógica crítica pueden surgir nuevas teorías que contribuyan a comprender la educación intercultural, desde perspectivas sustantivas y/o socio-críticas (Vieyra 1996; Freire, 2007; Strauss y Corbin, 2002; Durán y Catriquir, 2007; Hernández, 2008; Walsh, 2012).

### **d. Contextualización cultural de las prácticas pedagógicas del profesor EIB**

El principio de contextualización cultural, indica que en situaciones de contacto interétnico, la enseñanza y los aprendizajes se dan en escenarios de asimetría lingüística, cognitiva y epistemológicas con exclusión y/o desplazamientos del patrimonio cultural indígena (Hamel, 1996; Sichra, 2004; Durán, Quidel y Hernández, 2007; Fernández, 2010).

El principio de la contextualización cultural exige la negociación de diversos campos de conocimiento, del currículo escolar, de modalidades de enseñar según modelos educativos de las sociedades originarias y occidentales (López, 2007).

El principio de contextualización de la práctica pedagógica ofrece una mirada ecológica y/o relacional en la que la escuela representa un contexto interactivo e interétnico, de constantes transacciones y negociaciones que determinan las actividades y la vida del aula (Oliva, 1996; López, 2007). En esta perspectiva, la práctica pedagógica no constituye el proceso tradicional de enfoque reproductivo (Gimeno, 1994; Freire, 2007), sino que sitúa la enseñanza socio-históricamente, contribuyendo a incorporar los conocimientos construidos en los procesos de socialización familiar-comunitaria (Torres, 1994b; Oliva, 1996; Magendzo, 2008).

El principio de contextualización no es un acto de incorporación de contenidos culturales indígena en el currículo escolar, ni las ilustraciones de materiales didácticos que se etiquetan como contextualizados, sino se trata de enfrentar pedagógicamente situaciones problemas que expresan la sub-alteridad en la escuela (Durán, Quidel y Hernández, 2007; Díaz-Fernández, 2010; López, 2007).

## **5.5.2 Tensiones en la formación inicial y en la práctica docente del profesor de EIB**

### **5.5.2.1 Competencia pedagógica del mapunzugun**

El dominio de las lenguas originarias por parte de los cuerpos académicos formadores de docentes, así como los profesores egresados es un aspecto central en la Educación Intercultural Bilingüe, especialmente para la comunicación en los códigos lingüísticos de los actores sociales y para acceder a los relatos de sus *mundos de vida* (Rodríguez, 1997, citando a Habermas). Así, las comunidades valoran positivamente el dominio del mapunzugun, que exhibe el profesor EIB en su desempeño; en otros casos, en cambio se reconoce un dominio elemental de la lengua mapunche.

Se aprecian intentos iniciales por parte de algunos profesores EIB por introducir la escritura del mapunzugun junto al castellano, práctica valorada por la comunidad, sin embargo, ello aparece como palabras sueltas y no se percibe como una alfabetización en lengua indígena, fenómeno similar a los hallazgos de Hamel (1996) en México. Esto se debe a carencias de competencias bilingüe en la mayoría de los formadores de docentes, por ejemplo el escaso dominio gramatical de la lengua indígena, así como dificultades en el dominio de escritura de la lengua originaria. Estas carencias



se transmiten inadvertidamente al profesor en proceso de formación y que más tarde genera inseguridad en el desempeño docente de los profesores EIB (Zúñiga, 2001).

En el sentido anterior, y en el campo didáctico, se reconoce también la carencia de una metodología de enseñanza de lenguas originarias en el marco del enfoque reflexivo crítico de enseñanza de la lengua mapunche (Catriquir, 2007; Censabella, 2010). En definitiva, se aprecia una fragmentación y descontextualización (Morin, 2004) de la enseñanza de la lengua en el marco de la formación docente en EIB.

La enseñanza del mapunzugun en contextos escolares interculturales expresa el *conflicto pedagógico* de la enseñanza de dos lenguas que se paralelizan de modo asimétrico al interior de la misma escuela (Catrileo y Poblete, 2007; Hamel, 1996).

En el campo de las lenguas originarias, la dificultad que se observa en los programas de formación docente es la carencia de cuerpos académicos bilingüe, lengua originaria-castellano, así como también la ausencia de didáctica de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas en los procesos de formación docente, tanto en el plano de la oralidad como en la escritura (Fernández, 2010; López, 2013).

Esta tensión de carencias de didáctica de enseñanza de lenguas originarias se proyecta en el aula de contextos interculturales en que se desempeñan los profesores EIB (Báez-Jorge, 1983; Durán y Ramos, 1986; Pinto, 2000; Bengoa, 2004; Catriquir, 2007).

La tensión en la enseñanza de lenguas en contacto (mapunzugun-castellano), se mantiene de modo implícita en la práctica pedagógica de los docentes de EIB y los que no son. Así, el profesor EIB reconoce la carencia de metodologías para la enseñanza de lenguas originarias, pero no cuestiona el problema de la enseñanza del castellano como segunda lengua en contextos interculturales.

En definitiva, el docente hace referencia a problemas en la comunicación en esta lengua por parte de los niños (López, 2013). Pero también reconoce problemas formativos en las competencias pedagógicas para abordar la enseñanza del castellano.

### **5.5.2.2 Religiones occidentales como condicionante para la práctica curricular en el desempeño del profesor EIB**

El impacto temprano de la escuela con orientación confesional cristiana (católica-protestante) fue contribuir a la formación de sectores sociales mapunche, desde las cuales surgieron los líderes de las primeras organizaciones mapunche de inicios del siglo XX. Estos líderes, asumieron posturas contrapuestas, sea a favor de procesos de integración nacional o bien de frentes autonomistas (Foerster y Montesino; 1998; Serrano, Ponce y Rengifo, 2012).

Las consecuencias socio-educacionales de la presencia de religiones de orientación cristiana, y recientemente algunas de tipo oriental, forman parte de la intra-diversidad en las comunidades indígenas, (Noggler, 1972; INE, 2005; Menard y Pavez, 2007; Zavala, 2008a, Sierra, 2010). Estas religiones se han vehiculizado a través de la escuela en las comunidades mapunche, con el propósito de lograr el dominio y la homogeneización cultural (Noggler, 1972; Guarda, 2001), cuyos efectos transformadores en el pensamiento y la espiritualidad indígena se manifiestan en el rechazo de miembros de la comunidad a participar en ceremonias culturales mapunche (Foerster, 1993). Sin duda, los sistemas de creencias generan tensiones en la participación de la comunidad educativa en los procesos pedagógicos interculturales (Moya, 1997). Fenómeno que se evidenció con la implementación de programas de EIB en las escuelas rurales situadas en comunidades mapunche.

Actualmente, en el campo socio-educativo y cultural, se aprecia una socialización intrafamiliar de ruptura entre el sistema socio-religioso endógeno y el externo, especialmente en quienes profesan el credo evangélico (Foerster, 1993), expresando así, un aprendizaje basado en una educación adaptativa a la sociedad y cultura nacional, en el marco de las condiciones impuestas (Varese, 1983; Durán y Ramos, 1988; Durán, Berho e Iriarte, 2004).

En lo profundo de las transformaciones, indica Moulian (2004), el credo protestante tiende a disolver los principios de identidad étnica y se constituye un mediador de la integración social y cultural de las sociedades originarias a la sociedad nacional.

En cuanto a las relaciones intra-comunitarias se aprecian rupturas entre los miembros de las comunidades que adoptaron y asumieron el compromiso con el credo evangélico, vulnerabilizando su potencial cultural civilizatorio, que le permitía crear y re-orientar sus propias políticas de desarrollo histórico (Grande, 2008). Estos quiebres socio-culturales y políticos endógenos, se constituyen en barreras para la participación en una educación Intercultural; tensiona las relaciones profesor-padre de familia-alumno e impide el diálogo de saberes para la práctica de una EIB transformadora (Catriquir, 2004).

### **5.5.2.3 Elaboración de los currículos para la EIB**

Los currículos de formación, mantienen el patrón monocultural instituido desde la lógica académica occidental y la centralización curricular de los ministerios de Educación, aunque sus programas se matizan con más o menos conocimientos culturales de los pueblos originarios, dependiendo de las orientaciones nacionales y/o de la sensibilidad de las instituciones formadores de docentes (Nucinkis, 2007; Catriquir, 2007; Baronnet, 2008; Durán, Berho y Catriquir, 2011).

En este ámbito, los currículos priorizan los contenidos *disciplinarios*, requeridos y validados por los ministerios de Educación, en el cual, los programas de formación Docente en EIB, se ven obligados a reducir, las temáticas culturales indígenas. Esta respuesta a nivel central expresa la continuidad paradigmática de la formación nacional que tensiona los currículos de formación de profesores en EIB (Nuncinkis, 2007; Reyes y Vásquez, 2008).

La contraposición entre currículos de formación docente convencional, respecto de la EIB, en cuanto formación particular, afecta el aprendizaje del patrimonio cultural educativo de los pueblos originarios por parte de los profesores EIB, quienes acusan que la formación docente no desarrolló en ellos competencias para la enseñanza de conocimientos culturales mapunche en la escuela, así como tampoco se logran competencias para la enseñanza de la lengua castellana (MINEDUC, 2002; 2005c). Como consecuencia de ello no logran implementar el enfoque EIB en la escuela (Citarella, 1990; Chiodi, 1990; Fernández, 2010).

Esta tensión se observa también en la paralelización del currículo escolar nacional con los Planes y Programas Propios que los establecimientos educacionales del nivel

primario formulan para EIB en las *escuelas focalizadas*. Estos programas, se orientan en el enfoque aditivo. En este sentido, el currículo formulado por los profesores EIB contribuye a legitimar una política de EIB desde el estado. Con esto, no se reconoce la diversidad e inclusión de las reivindicaciones educacionales y culturales de las sociedades originarias, aunque muchos de ellos aparecen considerados en cuerpos normativos y documentos oficiales nacionales (CONADI, 1993; Paz, 2006; Reyes y Vásquez, 2008).

Esta corriente de formulación de planes y programas propios para la Educación Intercultural Bilingüe, en Chile ha tenido alcances en ámbitos de capacitación docente, en el que se ha propuesto un programa para el subsector “ambiente e Interculturalidad” (Durán Sánchez y Venezia, 2007).

### **5.5.3 Necesidades de la formación docente para el desempeño en contextos interétnicos**

Las necesidades formativas de los profesores EIB, refieren al dominio de competencias en dos vertientes educacionales culturales: la propia del sistema educativo nacional y la que corresponde a los pueblos originarios, en el marco de la complejidad de las relaciones interétnicas e interculturales, que permitan re-crear maneras de enseñanza en contextos interculturales públicos y endógenos (Durán y Ramos, 1989; Álvarez-Santullano y Forno, 2008; Hamel, 1996).

En el campo curricular nacional, se requieren una formación docente en EIB que fortalezca los conocimientos disciplinarios, con enfoques epistemológicos y metodológicos que trasciendan la formación fragmentaria de los contenidos culturales, y por otro lado, el uso de perspectivas de diálogos de saberes, que propone la teoría de la interculturalidad crítica (Morin, 2004; Walsh, 2012; López, 2007).

En estos requerimientos se aprecia una concepción de formación y capacitación docente como un modo de *llenar vacíos técnico-pedagógicos*, con el propósito de que los docentes adquieran *contenidos culturales indígenas* para el desarrollo de su docencia escolar (Cuenca, 2007). Esta perspectiva la formación y/o capacitación, junto a la lógica fragmentaria de contenidos disciplinarios, puede distorsionar la visión holística del conocimiento en los pueblos indígenas (Morin, 2004; Magendzo, 2008).

En el marco propiamente de la capacitación docente, los profesores EIB exponen que éstas debieran situarse según identidades territoriales a fin de cautelar la intradiversidad mapunche, en cuanto entendimiento desde la racionalidad propia y desde ahí abrir espacios a las inter-compresiones con las lógicas exógenas (Durán, Berho, e Hiriarte, 2004). Esta intradiversidad comprende campos de identidades territoriales, organizativas, lingüísticas y ceremoniales, atravesadas también por el fenómeno de las relaciones interétnicas (Bengoa, 1987; Foerster y Montecino, 1988; Hernández, 2003; Zavala, 2008a; Sierra, 2010).

En el campo pedagógico-administrativo los profesores EIB demandan formación en competencias para desempeñarse en **aulas multigrado**, hasta el momento no considerado en la formación de profesores en EIB; particularmente necesaria, si la mayoría de las escuelas rurales en Chile se organizan en cursos integrados hasta por seis niveles o grados (primero a sexto de primaria).

En el campo didáctico, la formación docente demanda fortalecer la adquisición de competencias para desarrollar la práctica pedagógica en contextos interculturales, especialmente, en enfoque de enseñanza de lenguas originarias (López, 2013), a la vez que el castellano como segunda lengua, tras el propósito de revitalizar las lenguas indígenas y superar metodologías de traducción vigentes en las escuelas nacionales (MINEDUC, 2005; Sung, 2008).

La necesidad formativa requiere también, abordar pedagógica y críticamente el método de diálogos de saberes culturales y socialmente situadas en los procesos de formación docentes en EIB, para que el profesor/a EIB, a su vez pueda reconocer e interpretar las necesidades educacionales de las comunidades indígenas (López, 1999; Moya, 2007; Walsh, 2012). En este sentido, la formación docente aporta también al proyecto personal del profesor en vinculación íntima con su proyecto profesional (Inostroza, 1997; Paquay y Wagner, 2010).

En el ámbito sociocultural **mapunche**, los profesores EIB requieren un conocimiento más amplio de la cultura mapunche en la formación universitaria, como condición necesaria para una competencia pedagógica intercultural. Ello, no significa sólo el dominio cognitivo de un bagaje cultural, sino un aprendizaje para la actuación dialógica en contextos interculturales, como un auto-etnógrafo (Denzin,

2008) que contribuye al *proyecto histórico de los pueblos originarios* (Moya, 2007); en cuanto actor social situado en una identidad socio-étnica comprometida (Muñoz, 1997; Durán y Ramos, 1987; Zavala, 2007; Sierra, 2010).

**CAPITULO VI**  
**CONCLUSIONES**

El desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural Bilingüe expresa la interacción de posicionamientos políticos, educacionales, formativos, socio-comunitarias y personales que condicionan las prácticas pedagógicas de docentes EIB en contextos interétnicos en el centro sur de Chile.

### **Prácticas pedagógicas en el desempeño del profesor EIB**

La relación entre la práctica y el desempeño pedagógico que el profesor EIB desarrolla en escuelas situadas en contextos interétnicos interculturales, es el primer aspecto visibilizado en este estudio.

La relación entre la práctica y el desempeño pedagógico del profesor EIB está dada por la inclusión de saberes culturales para contribuir al fortalecimiento de la identidad étnico-cultural. Esto muestra un vínculo socio-pedagógico que el profesor EIB establece con los miembros de la comunidad mapunche mediante actividades socioeducativas vinculantes. En este sentido, el desempeño del profesor EIB responde a la aspiración formativa-cultural de la comunidad mapunche tradicional y de algunas familias que mantienen lealtad étnica y cultural mapunche.

El contexto interétnico e intercultural es un escenario que moviliza, tanto la práctica pedagógica, así como el posicionamiento del profesor EIB. Por lo tanto, es en este escenario donde éste incorpora explícitamente la dimensión étnico-cultural. Este espacio ha sido posible dada la apertura de las políticas educacionales en EIB emanadas desde el estado, como expresión de un modo de considerar la diversidad cultural en la escuela, siguiendo la perspectiva histórica de cómo se sitúa la educación en determinadas épocas en la sociedad.

El desempeño pedagógico de algunos profesores EIB en territorio mapunche, en principio ha favorecido la inclusión de ámbitos del modelo educativo tradicional mapunche. Estos se refieren a conocimientos culturales: lengua mapunche y relatos etno-literarios, que cumplen roles de contenidos a la vez que de estrategias de enseñanza; igualmente se introduce el principio de *ejemplaridad* del comportamiento de sabios mapunche, que opera en la enseñanza como modelo de vida a imitar. Asimismo, el profesor EIB organiza e implementa prácticas culturales en la escuela. Estas últimas se han expandido a todas las escuelas situadas en contextos de comunidades mapunche, como consecuencia de las políticas de EIB en Chile.



En las prácticas culturales en la escuela se aprecia una relación profesor comunidad mapunche que no es unívoca (vínculo socio-pedagógico). Mientras algunos forman dupla pedagógica con el Educador Tradicional (Asesor Cultural), otros profesores EIB delegan la enseñanza de contenidos culturales mapunche al Educador Tradicional, limitando su posicionamiento pedagógico como espectador de las actividades socioculturales que se realizan en la comunidad escolar “intercultural”.

El vínculo socio-pedagógico del profesor EIB con la comunidad tradicional mapunche depende de su posicionamiento socio-étnico. Así, el vínculo socio-formativo entre profesor EIB y comunidad tradicional es favorecido por el posicionamiento socio étnico-identitario compartido.

Se entiende aquí la expresión de vínculo formativo como un espacio de aprendizaje sociocultural, en cuanto el profesor EIB extiende la práctica pedagógica a espacios de acción organizativa de la comunidad mapunche; haciendo de las reuniones comunitarias espacios de aprendizajes para sus niños/as.

Otros profesores EIB en cambio, establecen vínculos con la comunidad sólo mediados por la institución escolar. Es decir, la relación con los padres de familia se da en el juego de las normas escolares formales, por ejemplo la institución del Centro de Padres y Apoderados o la participación de padres en eventos culturales convocados por la escuela.

Si no existe un vínculo socio-formativo entre profesor y comunidad, no hay espacios de información respecto de la importancia de la EIB para enfrentar contextos de relaciones interculturales asimétricas. En este sentido, se aprecia que los profesores EIB, no informan al Centro de Padres y Apoderados acerca del aporte de la EIB al proceso educacional de los niños/as y, como consecuencia, los padres expresan oposición a la acción educativa intercultural en la práctica de EIB.

En el momento en que el profesor EIB incluye contenidos culturales mapunche fundacionales, que contribuyen a la afirmación identitaria y cultural lograda en los niños/as, debe afrontar la resistencia que oponen algunas familias a la enseñanza de contenidos y prácticas culturales mapunche en la escuela. Estos contenidos fundacionales que generan resistencias, apelan a la dimensión socio-religiosa, y a

aquellos saberes y/o prácticas culturales históricamente prohibidas por la escuela, tales como la lengua, modos de vestimenta, ceremoniales socioreligiosos, entre otros.

El nivel de resistencia depende del posicionamiento étnico de los padres y miembros de la comunidad organizada. Esta resistencia se justifica en la apropiación y aceptación de las orientaciones de las políticas de desarrollo nacional y/o de sistemas de creencias religiosas de tipo occidental, por parte de familias y/o sectores de la comunidad mapunche.

Cuando surgen vínculos socio-formativos se provee de la información requerida a los padres de familia, en tal caso la resistencia disminuye o desaparece e incluso cede paso al apoyo, a veces militante, de éstos. No obstante, reiteramos la importancia del posicionamiento étnico-cultural compartido entre profesor EIB y comunidad tradicional mapunche, de lo contrario el profesor sólo tendrá un rol de reproductor del modelo de EIB oficial.

Entonces, sólo cuando el docente asuma el posicionamiento étnico-cultural compartido y genere vínculos socio-formativos, propiciará creativa y críticamente estrategias de participación y conformación de alianza con actores de la comunidad, del movimiento indígena, docentes de no EIB de la misma escuela, científicos sociales; generar espacios de participación como algunos lo han hecho algunos a través de la elaboración diseños curriculares, su implementación y evaluación y, producción de materiales. A estos factores es necesario agregar el enfoque metodológico dialógico, asumiendo un rol de mediación entre la comunidad local y la escuela situada en contextos interculturales.

La alianza entre el profesor EIB y otras instancias de la comunidad tradicional favorece el conocimiento de demandas educacionales que la comunidad ancestral plantea a la escuela y contribuye a propiciar mayores grados de aceptación de la EIB por parte de las comunidades originarias. Desde esta perspectiva, se está ante la posibilidad de un nexo de calidad del fecundo entre el profesor EIB y la comunidad, fundada en una identidad socio-étnica comprometida y compartida.

Finalmente, se advierte que también algunos profesores EIB, desarrollan su práctica pedagógica orientados por el modelo educacional reproductivo aplicado

tradicionalmente en las escuelas. En estos casos, la comunidad mapunche no está informada acerca de la EIB ni de la formación intercultural del profesor/a.

### **Disposiciones curriculares restrictivas para la práctica pedagógica crítica en EIB**

En el ámbito de la proyección curricular que el profesor EIB hace de su desempeño profesional, se reconoce como un principio formativo de que la EIB debe incorporar de modo permanente y explícito la afirmación étnico-cultural de los niños pertenecientes a pueblos originarios. Asimismo, el profesor EIB concibe que, según sus logros de desempeño en el campo de enseñanza en contextos interculturales, las lenguas enseñadas (el castellano y el mapunzugun), debieran abordarse desde la perspectiva de lenguas en contacto en el currículo de EIB.

En relación a las orientaciones de selección de contenidos culturales mapunche para la enseñanza, el profesor EIB toma como criterio los programas oficiales de estudio, instrumento técnico-político. Desde esta situación es el profesor EIB quien toma como fuente el currículum nacional para establecer analogías con los saberes tradicionales mapunche. Lo descrito genera una desvinculación del contenido enseñado con la realidad sociocultural e identitaria de los alumnos. Desde el punto de vista de la racionalidad pedagógica, al modo de establecer analogías entre los contenidos curriculares y el conocimiento mapunche, el profesor EIB lo entiende como diálogo de saberes.

En esta práctica de seleccionar contenidos culturales, el profesor EIB instrumentaliza conceptos técnicos de la pedagogía crítica, como el diálogo de saberes, que identifica como marcador metodológico para seleccionar y organizar los conocimientos para la enseñanza en la escuela intercultural. Es decir, aquí se observa una distancia práctica-teórica, por cuanto, en el quehacer práctico es el programa de estudio oficial su base validante para seleccionar contenidos culturales mapunche, por otro lado, el diálogo de saberes se limita a un discurso curricular aprendido en la formación docente y en la práctica pedagógica.

Otro aspecto curricular disímil presente en los profesores EIB es la presencia de elementos simbólicos al aula en contextos interculturales. Así mientras algunos, organizan espacios intra-aula que expresan los saberes, simbolismos y/o aspectos

materiales de la cultura mapunche, otros mantienen sólo los elementos simbólicos y materiales de la sociedad nacional chilena y/o de aspectos que representan problemas de una sociedad global mundializada. Estas situaciones se evidencian en la disposición iconográfica presente en la sala de clases, que en algunos casos es creación del profesor de EIB en conjunto con el alumno, y en otros el material iconográfico es distribuido por el Ministerio de Educación. En otras palabras, la sala de clases expresa un contexto interétnico ambivalente construido por el profesor EIB.

En el mismo sentido de la racionalidad pedagógica ambivalente del profesor EIB, las propuestas de ejes curriculares que proyecta al currículo escolar, que en algunos casos se realizan sin abrir espacios a la construcción de alianzas permanentes y co-establecidas con actores sociales de la comunidad local, científico-sociales para favorecer la elaboración de proposiciones de currículo para contextos interculturales. En consecuencia, el profesor EIB emprende proyectos educacionales personales, que derivan en una desvinculación del contenido enseñado con la realidad sociocultural e identitaria de los alumnos y la comunidad.

### **Espacios de participación comunitaria en el desempeño docente**

En el ámbito de la participación comunitaria se identifica en algunos casos, profesores EIB que establecen nexos con la comunidad local mediante ejes del saber, en cuanto éste establece puentes con miembros de la comunidad que tienen conocimientos culturales e históricos del lugar que habitan.

Como se ha planteado en párrafos precedentes, la actuación del rol profesional del profesor EIB en la escuela, presenta ambivalencias que tensionan su relación con la comunidad y con la escuela. Mientras la escuela abre espacios de participación a la institución sociocultural mapunche de los logko y/o machi, algunos profesores EIB, aparecen ajenos a los eventos culturales.

La participación de los padres de familia en la escuela así como la del Centro de Padres y Apoderados está condicionada a las disposiciones normativas escolares y, en efecto su colaboración se reduce a eventos culturales, expresando la continuidad de una relación asimétrica, aún en escuelas con presencia de profesores EIB.

En el espacio socio-educacional y político de la comunidad local mapunche, se observa que esta demanda del profesor EIB un rol de liderazgo que contribuya al proyecto socio-histórico- lingüístico. Ello quiere decir que, por un lado, active el aprendizaje de la lengua mapunche en sus estudiantes y, por otro lado, se integre a formar equipos de trabajo socio-educacional con la comunidad.

La comunidad, además, percibe que algunos profesores EIB, se han integrado a la comunidad como expresión de dominio de competencias culturales mapunche, como la lengua y el conocimiento cultural, otros en cambio, son vistos como carentes en conocimientos culturales y lingüísticos mapunche. Pero, además, no expresan voluntad de indagar y/o solicitar apoyo a miembros mapunche que poseen conocimientos.

La visión de la comunidad mapuche permite concluir que el desempeño pedagógico del profesor EIB no se traduce en una voluntad a participar.

### **Dimensiones de la formación de formadores en EIB: un espacio socio-formativo en construcción**

La formación docente en EIB puede ser calificada como un espacio socio-formativo en construcción en contextos interétnicos e interculturales en el centro sur de Chile.

En este proceso, el discurso del cuerpo docente de formador de formadores, destaca como uno de los propósitos importantes el fortalecimiento de la identidad étnico-cultural a lograr en los profesores EIB en formación, así como también la adquisición de competencias lingüístico-cultural y desarrollo de habilidades para transitar entre la teoría y la práctica pedagógica en contexto interculturales complejos.

En este sentido, los profesores EIB de ascendencia mapunche y no mapunche valoran el proceso formativo en cuanto favoreció una re-elaboración y/o afirmación identitaria personal. Esta identidad aparece como un posicionamiento étnico-cultural que se proyecta en su desempeño docente en el aula.

El fortalecimiento de la identidad étnico-cultural logrado por los algunos profesores EIB lo han proyectado en su desempeño profesional, tanto que los niños que se han incorporado a la enseñanza secundaria expresan su identidad étnico-cultural organizado eventos culturales mapunche en los establecimientos que los acogieron.

Este posicionamiento identitario étnico-cultural, a pesar de su afirmación, se encuentra en un estadio inicial, que de acuerdo a la comunidad escolar, logra posicionar parcialmente la identidad étnico-cultural de los niños. Por esta razón, es necesario que se proyecte hacia la formación de una identidad de ciudadano intercultural, a la vez que contribuya a la formación de un chegen, o ser ciudadano en el marco de un modelo endógeno mapunche de persona.

Respecto de la adquisición de competencias lingüísticas y culturales, se advierte que la formación docente en EIB debiera fortalecer ámbitos culturales en el currículo de formación, en concordancia con las políticas actuales de EIB, que ha incorporado el sector de lengua indígena en el currículo nacional. En otras palabras, potenciar al profesor EIB para que pueda desempeñarse interculturalmente en el dominio de contenidos de enseñanza.

En cuanto a los enfoques formativos se distinguen disonancias entre éstos y el desempeño pedagógico de los profesores EIB. Así por ejemplo, la teoría reparatoria como las prácticas hermenéuticas, aún forma parte del lenguaje académico del formador de formadores, sin que ello encuentre cauce en la práctica pedagógica de la formación docente ni en el desempeño docente en el aula de escuelas situadas en contextos interculturales.

El estatus de la EIB, en el sistema educacional nacional, en la perspectiva de las comunidades mapunche y en las escuelas ubicadas en contextos interculturales, aparece difuso en el proceso de formación docente. Es decir, la formación docente en EIB no ha debatido respecto de la posición sociopolítica que la Educación Intercultural Bilingüe, tiene en el concierto nacional y étnico mapunche.

Los principios pedagógicos tales como la teoría como fuente de la formación, la empatía interétnica-intercultural o la contextualización, están presentes en el discurso

del cuerpo académico. Sin embargo, se aplican parcialmente en el proceso formativo. A excepción de niveles de revitalización lingüística del mapunzugun.

Las tensiones que se advierten en el desempeño docente del profesor EIB, están siendo un factor que, por un lado ha problematizado el desempeño docente en contextos interculturales. Una de las fuentes principales que originan las tensiones socio-pedagógicas del profesor EIB, es la ausencia de debate en la formación inicial respecto del desempleo docente EIB, pero también de las prácticas pedagógicas en contextos interculturales. Otra fuente es la interacción que ocurre entre profesores EIB y profesores No EIB.

Respecto de la formación y/o capacitación docente en EIB, se visualiza la necesidad de una formación continua, especialmente en campos referidos a la lengua y cultura mapunche así como aquellos sectores de aprendizajes propios del sistema educacional desde una perspectiva dialógica y no fragmentaria del currículo educacional. Así como también, una formación que otorgue al profesor EIB competencias socioeducativas que le permitan interactuar reflexivamente con docentes No EIB en contextos interétnicos. Se trata de una formación que permita al docente EIB situar contextos socioeducativos.

Al finalizar las conclusiones es importante señalar que un aspecto central en el desempeño profesional de los profesores de EIB en contextos interculturales es el fortalecimiento de la identidad étnico cultural, mediante la cual puede convocar la participación comunitaria y favorecer relaciones interétnicas en los establecimientos educacionales localizados en espacios socioculturales de carácter interétnico e intercultural.

En el ámbito de la investigación evaluativa del desempeño docente, esta investigación permite formular ámbitos y criterios de desempeño profesional del profesor de EIB, que las comunidades mapunche consideran de importancia en un perfil de profesor de Educación Intercultural bilingüe.

**Alcances propositivos para la evaluación del desempeño docente en EIB:  
Dimensiones, categorías y criterios propuestos**

Este apartado incorpora una propuesta de dimensiones, categorías y criterios de evaluación de desempeño docente del profesorado de Educación Intercultural Bilingüe, en el centro sur de Chile, en contexto marcado por relaciones interétnicas e interculturales. Contexto en el que se sitúan las escuelas en las cuales se desempeña el profesorado Intercultural egresado de la Universidad Católica de Temuco.

En la literatura latinoamericana, como se indicara en este estudio, no se ha construido indicadores de desempeño docente en el campo de la educación Intercultural Bilingüe, aún cuando, en los debates académicos y del movimiento social indígena es posible identificar dimensiones que pueden contribuir a proceso de evaluación del desempeño de los profesores/as de EIB en contextos de relaciones interétnicas e interculturales y, también aspectos que refieren a la propia educación de los pueblos indígenas.

Cabe destacar que si la preocupación por la evaluación del desempeño docente en general en Latinoamérica, se inicia en la década del noventa del siglo pasado, en la EIB aún no existen estudios acerca de esta modalidad particular de educación. Ello fundamentalmente porque los debates académicos y del movimiento indígena han focalizado en factores lingüísticos y sociolingüísticos, relaciones interétnicas e interculturales y, últimamente formación docente.

En estudios recientes encomendados por el MINEDC, se registran alcances acerca de las concepciones de interculturalidad que conciben los profesores que se desempeñan en contextos de escuelas situadas en comunidad mapunche, así como algunas etnografías de aula que dan cuenta sobre formas y grados de incorporación de contenidos culturales mapunche en la escuela, aunque sin considerar las relaciones interétnicas e interculturales.

En este marco, el presente estudio contribuye con una propuesta para evaluar el desempeño docente del profesorado de Educación Intercultural Bilingüe, en el centro sur de Chile.



La propuesta considera un levantamiento de seis dimensiones con sus respectivas categorías y criterios de evaluación de desempeño docente. Esta construcción propositiva deriva de las voces de los actores socio-educacionales: Miembros de la comunidad tradicional mapunche, profesores no EIB y miembros de la directiva del Centro de Padres y Apoderados. Estos aspectos son: 1) Fortalezas del desempeño docente, reconocido por los actores socioeducativos, y fortalezas del contexto identificado por el profesorado EIB y los otros actores socio-educativos. 2) Aquellos rasgos del desempeño que los actores socioeducativos perciben como debilidades del desempeño del profesorado EIB y las limitaciones del contexto.

La propuesta se presenta en la siguiente matriz de doble entrada:

**Tabla 10. Propuesta de dimensiones y criterios para evaluar el desempeño docente del profesorado EIB en el Centro Sur de Chile.**

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>	<b>Criterios de evaluación de desempeño</b>
<b>1. Participación de la comunidad</b>	1.1 Comunidad tradicional mapunche	1.1.1 Grado de participación del Docente EIB en la comunidad. 1.1.2 Capacidad para incorporar hablantes del mapunzugun en el proceso socio-pedagógico 1.1.3 Grado de participación del Docente EIB en la comunidad. 1.1.4 Nivel de conocimiento de la historia y estructura social de la comunidad tradicional
	1.2 Comunidad de padres y apoderados	1.2.1 Grado de incorporación de los padres en el aula. 1.2.2 Conocimiento de la participación de los padres como formadores en la familia. 1.2.3 Niveles de participación de los padres en propuesta de contenidos de enseñanza.
<b>2. Enseñanza y aprendizaje del mapunzugun</b>	2.1 Enseñanza	2.1.1 Nivel del dominio oral y escrito del mapunzugun. 2.1.2 Conocimiento de la situación sociolingüística del mapunzugun. 2.1.3 Actitud proactiva hacia la práctica revitalizadora del mapunzugun. 2.1.4 Promueve la utilización de recursos intraculturales del mapunche kimeltuwün para la enseñanza del mapunzugun (Principios, estrategias, medios materiales, apoyo humano). 2.1.5 Revisión y utilización crítica de

		recursos de enseñanza del mapunzungun provenientes de la institucionalidad vigente.
	2.2 Aprendizaje	2.2.1 Efectividad de criterios utilizados en la apertura de espacios socioculturales para la práctica de la lengua. 2.2.2 Capacidad para reconocer aspectos del modelo mapunche de aprendizaje de la lengua.
	2.3 Resultados de la enseñanza y el aprendizaje del mapunzungun	2.3.1 Modalidades evaluativas de niveles de aprendizaje del mapunzungun (oral y escrito). 2.3.2 Niveles de valoración de la lengua, en contextos intra e interculturales. 2.3.3 Niveles de reconocimiento de coexistencia de lenguas en su contexto local (estudiantes mapunche y no mapunche). 2.3.4 Grados de identidad mapunche y/o no mapunche construida en el aprendizaje de la lengua mapunche.
<b>3. Incorporación de contenidos de enseñanza y aprendizaje desde el modelo mapunche kimeltuwün</b>	3.1 Conocimientos socioculturales mapunche	3.1.1 Capacidad reflexiva y crítica para seleccionar e incorporar contenidos culturales mapunche en la enseñanza. 3.1.2 Nivel de conocimiento de la historia social de la comunidad mapunche. 3.1.3 Grado de conocimiento de la estructura organizativa mapunche presente y pasado de la comunidad mapunche.
	3.2 Modalidades de enseñanza y aprendizaje	3.2.1 Utilización de principios educativos del mapunche kimeltuwün. 3.2.2 Capacidad para identificar componentes de la modalidad mapunche de enseñanza. 3.2.3 Uso de modalidades mapunche de aprendizaje.
	3.3 Resultados del proceso socio-pedagógico	3.3.1 Uso de modalidades mapunche de evaluación de aprendizajes. 3.3.2 Niveles de apropiación de los contenidos mapunche de enseñanza por parte de los estudiantes. 3.3.3 Niveles de identificación de los estudiantes mapunche con su identidad sociocultural. 3.3.4 Grados de valoración de la cultura mapunche por parte de estudiantes no mapunche.
		4.1.1 Capacidad para planificar la enseñanza con participación de miembros de la comunidad. 4.1.2 Actitud para acoger propuestas de contenidos de enseñanza

<b>4. Trabajo pedagógico comunitario</b>	4.1 Estrategias dialógicas de enseñanza	4.1.3 desde la comunidad local. Capacidad para formar equipos de trabajo con profesores de la escuela.	4.1.4 Capacidad para formar equipos de trabajo con miembros de la comunidad mapunche.
	4.2 Participación de diversidad de actores socio-educacionales	4.2.1 Actitud de apertura para posibilitar la participación de diversos actores en el proceso socio-pedagógico.	4.2.2 Nivel de interés socio-afectivo en la relación con los alumnos y otros actores socio-educacionales.
<b>5. Liderazgo en EIB</b>	5.1 Concepción de interculturalidad asumida	5.1.1 Expresión del enfoque intercultural en sus prácticas socio-pedagógicas.	5.1.2 Capacidad para distinguir aspectos educativos mapunche de interculturalidad.
	5.2 Alianzas socio-educacionales con instituciones endógenas mapunche.	5.2.1 Nivel de conocimiento del funcionamiento socio-educacional de las instituciones mapunche del contexto local.	
	5.3 Creación de alianzas socio-educacionales con instituciones de la sociedad nacional	5.3.1 Capacidad para establecer alianzas con instituciones educacionales nacionales.	5.3.2 Capacidad de generar alianzas con instituciones académicas para fortalecer la EIB.
<b>6. Relaciones interétnicas e interculturales en educación</b>	6.1 Relaciones interétnicas	6.1.1 Capacidad para identificar y conflictos interétnicos en la comunidad educativa.	6.1.2 Grado en que aborda la problemática interétnica en su proceso pedagógico.
	6.2 Relaciones interculturales	6.1.3 Grado de conocimiento de las relaciones interétnicas.	6.2.1 Capacidad de visibilizar aspectos de dominación cultural y lingüística.
		6.2.2 Grados de revisión crítica de contenidos de enseñanza fundados en las relaciones interculturales.	6.2.3 Capacidad para promover el uso del mapunzugun a nivel de comunidad educativa e instituciones nacionales.

Esta matriz propuesta para la evaluación del desempeño docente del profesorado EIB, puede constituir un primer aporte para la evaluación del desempeño docente, a la par que implicaría realizar un pilotaje de validación con los actores socio-educativos participantes de esta investigación.

Un segundo aporte, sería la contribución en los ajustes de planes curriculares de educación intercultural bilingüe que puedan formular los establecimientos educacionales, en el marco del principios de la flexibilidad curricular y/o, en la elaboración de planes y programas propios, acorde a la política pública de Educación Intercultural Bilingüe.

Un tercer aporte, se puede dar en el ajuste de programas de formación docente inicial en EIB y, en la formación general de profesores de primaria, por cuanto en el centro sur de Chile, todos los establecimientos educacionales incorporan una diversidad étnico-sociocultural: población escolar mapunche y no mapunche; docentes no mapunche/ mapuche y docentes no mapunche. Asimismo, las escuelas se sitúan en contextos interétnicos e interculturales complejos.

Los aspectos señalados, son a la vez proyecciones de futuras investigaciones en el marco del desempeño docente en distintos niveles del sistema educacional en el centro sur de Chile y, quizás en el área metropolitana, que concentra un alto porcentaje de población mapunche, así como una diversidad de miembros de pueblos originarios, que han migrado desde sus áreas socio-geográficas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteceille, & M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: de la Sorbonne.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: MacGRAW-HILL / Interamericana de España, S.A.U.
- Aignerren, M. (25 de julio de 2012). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. La Sociología en sus escenarios. 6. 1-32*. Recuperado de Aprende en línea: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611/1264>
- Aikman, S. (2003). *La Educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP Ediciones.
- Albó, X., & R. (2005). *Interculturalidad (Módulo 5)*. Barcelona: Universidad de Barcelona Virtual.
- Álvarez-Santullano, P., & Amílcar, F. (13 de marzo de 2012). *La inserción de la lengua mapuche en el Currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. 26, 9-28*. Recuperado de Alpha: <http://alpha.ulagos.cl>
- Álvarez-Santullano, P., Forno, A., & Rivera, R. (2007). La educación intercultural en el discurso docente mapuche: Posicionamiento desde los márgenes. En T. Durán, D. Catriquir, & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos culturales y patrimonio educacional mapunche* (pp. 283-295). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Amadio, M. & Zúñiga, M. (1990). Capítulo V, Bolivia. En, Francesco Chiodi (Comp.), *La Educación Indígena en América latina: México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia T. II*. (pp. 227-318). Quito: Abya Yala.
- Amadio, M. (1987). Políticas educativo-culturales en algunos países sudamericanos y México. En M. Zúñiga, J. Ansion, & L. Cueva (Eds.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina* (pp. 21-29). Santiago: UNESCO-OREALC.

- Amezcuca, M., & Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española en Salud Pública*, 423-436.
- Amodio, E. (1986). Introducción. Escuelas como espadas. En E. Amodio (Ed.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. (págs. 5-24). Cusco: Arinsana.
- Anaya, J. (2009). *Relator ONU J. Anaya: Situación de los pueblos indígenas en Chile*. 19 de enero de 2014 Recuperado de
- Andrade, R., & Escobar, N. (1999). Modernización de la formación docente inicial en el Perú. En N. Escobar, W. Küper, & T. Valiente-Catter (Eds.), *Fórum Internacional de formación docente. Mirada desde su práctica formativa* (págs. 33-44). Lima: Ministerio de Educación del Perú. GTZ, Cooperación Técnica Alemana.
- Arispe, V. (Dirección). (2006). *Perspectivas Educativas de Pueblos Indígenas Originarios Campesinos y Asamblea Constituyente*. En, CD, documento digital [Película]. En, VII Congreso latinoamericano de educación Intercultural Bilingüe. 1 al 4 de Octubre, 2006, Cochabamba, Bolivia.
- Arnold, M. (2006). Fundamentos de la observación de segundo orden. En M. Canales (Coord. Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 321-348). Santiago: LOM Ediciones.
- Aróstegui, J. L., & Martínez, J. B. (12 de marzo de 2012). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal (2008)*. Ediciones Akal. Recuperado de books.google.es: <http://books.google.es/books?id=9jY4P5XBmHsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Augusta, F. (1916/1991). *Diccionario Araucano: mapuce - español, español - mapuche* (2ª ed.). Editorial Kushe: Temuco.
- Ávalos, B. (1999). Mejoramiento de la formación inicial docente. Análisis, contenidos y factores limitantes relacionados con proyectos de cambios formuados por

instituciones universitarias. En J. E. García-Huidobro (Ed.), *La reforma educacional chilena* (págs. 195-214). Madrid: Editorial Popular.

Aylwin, J. (2007). La política del "nuevo trato": antecedentes, alcances y limitaciones. En N. Yáñez, & J. Aylwin (Eds.), *El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y "el nuevo trato". Las paradojas de la democracia chilena* (págs. 29-58). Santiago: LOM ediciones.

Azmitia, O. (2008). Sobre las experiencias de Mayab'Nimatijob'a. Universidad Maya. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (págs. 317-326). Bogotá: IESALC-UNESCO.

B.I.D. (2010). *Informe final de Evaluación , Programa de Desarrollo Indígena. Orígenes Fase II*. Recuperado desde:

B.I.D. (2010). *Programa Orígenes, Fase II: Desarrollo Integral de los Pueblos Originarios (CH-L1014). Propuesta de préstamo*. Obtenido desde: <http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=CH-L1014>

Báez-Jorge, F., & Rivera, A. (1983). La educación Bilingüe-Bicultural: ¿Encrucijada de las lealtades étnicas y los conflictos de clases? En N. Rodríguez, E. Masferrer, & R. Vargas (Eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina* (págs. 265-280). México: UNESCO.

Banco Interamericano de Desarrollo (2010). (17 de enero de 2010). *Chile, Programa Orígenes, Fase II: Desarrollo Integral de los Pueblos Originarios (CH-L1014). Propuesta de préstamo*. Recuperado de [idbdocs.iadb.org: http://idbdocs.iadb.org/wsdc/getdocument.aspx?docnum=857369](http://idbdocs.iadb.org/wsdc/getdocument.aspx?docnum=857369).

Barreda, B., & Quispe, E. (2007). Situación de la formación docente para la educación intercultural bilingüe. En R. Cuenca, N. Nucinkis, & V. Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (págs. 123-161). Madrid: Ediciones Morata.

- Barrón, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *Revista TRACE*, 053, 22-35.
- Barronet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canes": Movilización étnica y autonomía begada en Chiapas. *Revista TRACE*, 053, 100-118.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bello, Á. (2007). El programa orígenes y la política del gobierno de Lagos hacia los pueblos indígenas. En N. Yáñez, & J. Aylwin (Eds.), *El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el "nuevo trato". Las paradojas de la democracia chilena* (págs. 193-220). Santiago: LOM.
- Bengoa, J. (1987). *Historia del Pueblo mapuche (Siglo XIX y XX. (2a ed.)* Santiago: Ediciones Sur.
- Bengoa, J. (2004). *La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago: Cuadernos Bicentenario.
- Berger, P., & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bíbar, G. (1568/1989). *Crónica y relación copiosa y verdadera de los reynos de Chile* (4a ed.). Santiago: Editorial Universitaria S.A.
- Blumer, H. (1982). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.
- Boccaro, G. (2007). *Los vencedores. Historia del pueblo mapuche en la época colonial*. San Pedro de Atacama: Línea Editorial IIAM.
- Bolaños, G., Tattay, L., & Pancho, A. (2008). Universidad autónoma, indígena e intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación*



*Superior: Experiencias en América Latina* (págs. 211-222). Bogotá: IESALC-UNESCO.

Bonfil, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, 13-54.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social* (Trad. I. Jiménez). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Brugger, W. (1994). *Diccionario de Filosofía* (Versión catellana J. M. Vélez y R. Gabás de la (15ª ed.). Barcelona: Editorial Herder.

Burga, E. (2 de octubre de 2012). *La cooperación técnica alemana - GTZ y el desarrollo del enfoque intercultural en el Perú. Una mirada al camino recorrido: de la educación bilingüe a la interculturalidad 1975-2007* (2012). Recuperado de [www.digeibir.gob.pe](http://www.digeibir.gob.pe): [http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Balance\\_aportes\\_de\\_la\\_GTZ\\_a\\_la\\_EIB\\_en\\_Per%C3%BA.pdf](http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Balance_aportes_de_la_GTZ_a_la_EIB_en_Per%C3%BA.pdf)

Burgos, L. (1950). *Evolución histórica y educacional de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Caballeros, M. Z. (2000). *Guía sobre interculturalidad. La sensibilización como estrategia para nuevas relaciones entre el estado y la sociedad guatemalteca*. Guatemala: Colección Cuadernos Q'anil.

Cabo, J. M., & Enrique, C. (10 de agosto de 2010). *Hacia un concepto de ciencia intercultural. Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 22 (1), 137-146. Artículo disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/1639>

Cadena de la, M. (2008). La producción de otros conocimientos y sus tensiones: ¿de la antropología andinista a la interculturalidad? En C. I. Degregori, & P. Sandoval (Comps.), *Saberes periféricos. Ensayos sobre antropología en*

*América Latina* (págs. 107-152). Lima: IFEA Instituto Francés de Estudios Andinos.

Cáisamo, G., & García, L. (2008). Experiencia en Educación Superior de la organización indígena de Antioquía y su Instituto de educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquía (Colombia). En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior* (págs. 223-232). Bogotá: IESALC-UNESCO.

Cajide Val, J. (1994). Diseño y metodologías en la investigación intercultural. En M. Santos (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural* (págs. 69-95). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.

Calvo, B., & Donnadieu, L. (1993). El difícil camino de la escolaridad (el maestro indígena y su proceso formador). En G. Briones, *Evaluación Educacional. Formación de docentes en Investigación Educativa* (Ed.). (págs. 171-194). Santa Fe de Bogotá: SECAB.

Campos, N. (2 de marzo de 2012). *Historia de la Educación obligatoria en Chile 1810-1997 (2000)*. Recuperado de biblioteca-digital.ucevalpo.cl: <http://biblioteca-digital.ucevalpo.cl/documentos/academicos/pdf/campos.pdf>

Canales, M. (2006b). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Coord. Ed.), *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 265-287). Santiago: Editorial LOM.

Canales, M. (Coord. Ed.). (2006a). *Metodología de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: Editorial LOM.

Canul, E. M., Fernández, Y., Cruz, M. E., & Ulcan, W. G. (2008). El papel de la universidad ante las demandas de los pueblos indígenas. EL caso de la Unidad de Apoyo académico para estudiantes de la Universidad de Quinta Roo. *Revista TRACE*, 053, 36-48.

Cardoso, R. (2007). *Etnicidad y estructura social* (1a ed. Clás., y contemp. Antrop.) México: Universidad Iberoamericana A.C.

- Cartes, M. (2011). Diagnóstico de la educación Intercultural Bilingüe en la región del Bio Bio. En, Red por los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. *Memoria del primer Congreso de lenguas indígenas de Chile*. 13-14 de julio de 2010. PP. 136-140. Santiago: Ediciones RED DELPICH.
- Carvalho, F., & Almeida, F. (2008). A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiriab da Universidade Federal de Roraima. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (págs. 157-166). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Casas, B. de las. (2010). *Brevísima relación de la destrucción de las indias* (1a reimp.). Madrid: Alianza Editorial.
- Cases, I. (2001). La telaraña emocional del profesorado. Formación anímica: Una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. En A. Parcerisa (Dir.), *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos* (pp. 89-97). Barcelona: GRAO.
- Castells, M. (08 de marzo de 2012). *Globalización, Estado y sociedad civil. El nuevo contexto histórico de los derechos humanos. Isegoría N°22, 5-17*. Recuperado de [isegoria.revistas.csic.es: http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/518/518](http://isegoria.revistas.csic.es/isegoria/article/view/518/518)
- Castro, Yerko (2004). Estado nacionales y autonomías político-culturales. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (págs. 167-186). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Catalán, R. (2007). Políticas forestales y derechos indígenas en Chile. En N. Yáñez, & J. Aylwin (Eds.), *El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el "nuevo trato". Las paradojas de la democracia chilena* (pp. 285-301). Santiago: LOM.
- Catrileo, M. & Poblete, M. P. (2007). Educación Intercultural Bilingüe en la X región de Chile. El caso de Panguipulli desde la perspectiva de las relaciones

comunidad-escuela. En T. Durán, D. Catriquir, & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos sociales y patrimonio institucional mapunche* (pp. 297-312). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Catriquir, D. (1999). Formación de profesores para la Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Católica de Temuco: Experiencia y perspectiva. En, Daniel Quilaqueo (Comp.), *Actas Segundo Seminario latinoamericano de educación Intercultural Bilingüe* (pp. 89-99). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Catriquir, D. (2004). *Desempeño profesional del profesor de Educación Básica Intercultural en escuelas situadas en contextos interétnicos de la IX región de la Araucanía. Una lectura desde la visión de los actores* (Tesis de Maestría inédita). Universidad de la Frontera, Temuco.

Catriquir, D. (2007a). Mapunzugun: una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua de la sociedad Mapunche. En T. Durán, D. Catriquir, & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos Lingüísticos y patrimonio cultural mapunche. Vol. I* (pp. 35-51). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Catriquir, D. (2007b). Formando profesores en Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapunche: Un modelo reflexivo de análisis. En T. Durán, D. Catriquir & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos lingüísticos y patrimonio cultural mapunche. Vol II* (pp. 227-246). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Catriquir, D., & Durán, T. (1993). *Inagekey mapunche rakizuam. Algunos principios educativos mapunche. Bases para un currículum educacional*. Manuscrito no publicado. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Catriquir, D., & Durán, T. (2007). Kimeltuwün zugu: Modelo educativo mapunche. En T. Durán, D. Catriquir, & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos lingüísticos y patrimonio cultural mapunche* (pp. 443-454). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Catriquir, D., & Llanquiao, G. (2005). Educación intercultural en contextos interétnicos: formación y desempeño docente. *Revista Anthropos* 207, 167-184.
- Catriquir, D., & Teresa, D. (1997). Reformas educativas en Chile desde la perspectiva interétnica. De la sorpresa a la reflexión Mapuche. *Pueblos indígenas y educación* 37-38, 111-141.
- Catriquir, D., Inostroza, G., & Quilaqueo, D. (1997). Formación de profesores en pedagogía básica con mención en educación intercultural. Revisión de una experiencia. *Actas Primer seminario latinoamericano de educación Intercultural Bilingüe. Catriquir (Comp.)* (pp. 203-210). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Censabella, M. (2010). Lenguas y pueblos indígenas de la Argentina. En D. Quilaqueo, C. Fernández, & S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 41-60). Neuquén: Educo.
- Cerda-Hegerl, P. (1996). *Fronteras del Sur. La región del Biobío y La Araucanía chilena. 1604-1883*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Chernobilsky, L. B. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 239-276). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Chiodi, F. (1990). *La Educación indígena en América Latina. México - Guatemala - Ecuador - Perú - Bolivia. Tomo I*. Quito: Abya-Yala.
- Christians, C. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa (Trad. C. Pavón). En N. Denzin, & Y. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. I* (pp. 283-331). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Citarella, L. (1990). Capítulo I. En F. Chiodi (Comp.), *La educación indígena en América Latina* (pp. 9-155). Quito: Abya-yala.

- Colegio Providencia de Temuco. (28 de febrero de 2012). *Fundación del colegio Providencia de Temuco (2012)*. Recuperado de [colegioprovindencia.cl](http://www.colegioprovidencia.cl): <http://www.colegioprovidencia.cl/historiaphp>
- Comaleras, D. (1993). Organización, cultura e identidad. En I. Hernández, *La identidad enmascarada. Los mapuche de los Toldos* (pp. 267-292). Buenos Aires: EUDEBA.
- Comisión de Verdad Histórica y Nuevo trato con los pueblos indígenas. (2009). *Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los pueblos indígenas* (3ª ed.). Santiago: Pehuén.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). (1993). *Ley Indígena N°19.253 D. of. 5-10-1993*. Santiago: CONADI.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). (2008). *Re-Conocer, Pacto social por la multiculturalidad*. Santiago: CONADI.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). (2009b). *Perfil sociolingüístico de lenguas Mapuche y Aymara en la Región Metropolitana*. Santiago: Lom Ediciones.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). (2009c). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región*. Santiago: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (2009a). *Convenio N°169 sobre pueblos Indígenas y Tribales en países independientes y su implementación en Chile*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cuenca, R. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina? En, R. Cuenca, N. Nucinkis, & V. Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América latina* (pp. 24-36).

- Degregori, C. I., & Sandoval, P. (2008). Dilemas y tendencias en la antropología peruana: del paradigma indigenista al paradigma intercultural. En C. I. Degregori, & P. Sandoval (Comps.), *Saberes periféricos. Ensayos sobre antropología en América Latina* (pp. 19-72). Lima: IFEA Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Delgado, A. (2006). Reforma educativa y el modelo intercultural bilingüe en Bolivia: crítica y propuesta. En F. Delgado, & J. C. Mariscal (Eds.), *Educación intra e Intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 169-178). La Paz: Plural Editores.
- Delgado, F. (2006). Presentación. En F. Delgado, & J. C. Mariscal (Eds.), *Educación intra e Intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 9-13). La Paz: Plural Editores.
- Denzin, N. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLaren, & J. Kincheloe Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (Trad. M. Serrano) (pp. 181-200). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Descombe, M., Szulc, H., Patrick, C., & Wood, A. (1995). Etnicidad y amistad. El contraste entre los estudios sociométricos y la observación directa en las aulas de primaria. En P. Wood, Hammersley, & M. (Comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (Trad. J. Real). (pp. 145-163). Barcelona: Paidós.
- Díaz-Aguado, M. (7 de febrero de 2013). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Recuperado de docs.google.com: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:HgG6JFK3D8kJ:eoepsabi.educa.aragon.es/>.
- Díaz-Fernández, A. (2010). La situación sociolingüística del mapuzungun en Chubut y su inserción en el sistema educativo. En D. Quilaqueo, C. Fernández, & S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 189-217). Neuquén: Educo.

- Dietz, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica (1ª ed., U. de Granada). México: Fondo de Cultura económica.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Dietz, G., & Mendoza, R. G. (2008). Interculturalizando la Educación Superior? Prólogo. *Revista Trace*, 53, 5-12.
- Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén.
- Dorio, I., Sabariego, M. & y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En, Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp. 275-299). Madrid: Editorial La Muralla S. A.
- Durán, T. (1986). Identidad mapuche. Un problema de vida de concepto. *América Indígena* 66 (4), 691-721.
- Durán, T. (1997). ¿Qué entendemos por interculturalidad? Una respuesta desde la antropología sociocultural. En D. Catriquir (Comp.), *Educación Intercultural Bilingüe, Acta Seminario Latinoamericano* (pp. 25-41). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Durán, T., & Berho, M. (2004). Modelos y prácticas socioculturales en torno a la interculturalidad. Bases fundantes. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 119-149). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Durán, T., & Catriquir, D. (1997). Ad engu kimün. Principios educativos mapunche. Bases para un currículo nacional. En D. Catriquir (Comp.), *Educación Intercultural Bilingüe, Acta Primer Seminario Latinoamericano* (pp. 147-156). Temuco: Universidad Católica de Temuco.



- Durán, T., & Catriquir, D. (2007a). Complejidad de los estudios avanzados formales en el tratamiento de la diversidad cultural: Introducción a una metodología transcultural. En T. Durán, D. Catriquir & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos culturales y patrimonio educacional mapunche. Vol. III* (pp. 247-264). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Durán, T., & Catriquir, D. (2007b). Interculturalidad en la vida académico-social: Un desafío interepistémico. En T. Durán, D. Catriquir, & A. (. Hernández, *Patrimonio cultural mapunche. Derechos sociales y patrimonio institucional mapunche. Vol. II* (pp. 267-282). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Durán, T., & Ramos, N. (. (1986). El problema del contacto sociolingüístico temprano entre mapuches y españoles. *Actas de lengua y literatura mapuche II*, (pp. 173-184). Temuco.
- Durán, T., & Ramos, N. (1986). Perfil de algunos fenómenos sociolingüísticos en procesos socioculturales de cambio entre los mapuches. *Cultura, Hombre y Sociedad* (2), 409-419.
- Durán, T., & Ramos, N. (1987). Incorporación del español por los mapuches del centro sur de Chile durante el siglo XIX. *Lenguas Modernas* (14), 179-195.
- Durán, T., & Ramos, N. (1988). Castellанизación formal en la Araucanía a través de la escuela. *Lenguas Modernas* (15), 131-153.
- Durán, T., Berho, M., & Carrasco, N. (2008). La experiencia pedagógica de orientación intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la región de La Araucanía. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 189-198). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Durán, T.; Berho, M.; Carrasco, N. & Mora, H. (2014). Antropología desde el sur. Obras escogidas de Teresa Durán. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

- Durán, T., Berho, M., & Iriarte, R. (2004). Contextualizando el concepto de interculturalidad en el marco de procesos sociales interétnicos. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 70-98). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Durán, T., Catriquir, D. & Hernández, A. (2007a). *Patrimonio cultural mapunche. Derechos sociales y patrimonio institucional mapunche. Volúmen I, II y III.* Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Durán, T., Catriquir, D. & Valdebenito, H. (2009). *Informe final. Proyecto: diagnóstico sociocultural participativo y capacitación comunitaria en la península de Licanray, comuna de Villarrica.* Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Durán, T., Catriquir, D., & Hernández, A. (2007b). Revitalización del mapunzugun. Una visión crítica desde la educación intercultural, la sociolingüística y la antropología. En T. Durán, D. Catriquir, & A. Hernández (comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos lingüísticos y patrimonio cultural mapunche. Volumen I* (pp. 107-125). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Durán, T., Catriquir, D., & Llanquinao, G. (1997). Líneas de conocimiento en torno a la educación bilingüe mapunzugun-castellano. *Pueblos indígenas y educación* 39-4), 103-150.
- Durán, T., Quidel, J., & Hernández, A. (2007). Propuesta académico-social de EIB en la región de la Araucanía: Proyecto Piloto. En T. Durán, D. Catriquir, & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos sociales y patrimonio institucional mapunche. Volumen II* (pp. 175-193). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Durán, T., Quidel, J., Hernández, A., & Catriquir, D. (2007). Lof che y escuela. El Asesor Cultural como mediador en una situación compleja. En T. Durán, D. Catriquir, & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos sociales y patrimonio institucional mapunche. Volumen III* (pp. 487-506). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Durán, T., Ramos, N., & Rockman, A. (1989). Modelos de educación indígena en Chile. En L. E. López, & R. Moya (Eds.), *Pueblos, indios, estados y educación* (pp. 87-105). Lima: PEB-Puno, MEC-GTZ.
- Durán, T., Sánchez, M., & Venezia, P. (2007). *Plan y Programa Propio, subsector Ambiente e Interculturalidad*. Temuco: Editorial UCTEMUCO. Programa Araucanía Tierra viva.
- Durán, T.; Catriquir, D. & M. Berho. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad en una universidad del centro sur de Chile: Validando una categoría analítica. *Cuadernos interculturales* 17, 135-157.
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de la política estatal*. Santiago: LOM Ediciones.
- Estellé, F. (1978). La Conquista. Siglo XVI. En S. Villalobos, O. Silva, F. Silva, & F. Estellé, *Historia de Chile* (Autores). (2ª ed.). (pp. 75-126). Santiago: Editorial Universitaria.
- Estrada, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk- Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 371-380). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos* 37, 70-80.
- Fábregas, A. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultura e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 229-348). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Faingold, N. (2010). Del practicante a experto: Cómo construir habilidades profesionales. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 197-221). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Farfán, M. (2008). Experiencia del programa académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural de la Universidad Politécnica Salesiana. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 285-296). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Faron, Louis. (1969). *Los mapuche. Su estructura social* (1ª ed., cast.). México: Instituto indigenista Interamericano.
- Fernández, A. (2010). La enseñanza del Ranquel en la Pampa. Situación actual y perspectivas. En D. Quilaqueo, C. A. Fernández, & S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 149-165). Neuquén: Educo.
- Fernández, N. (2006). Reflexiones para la construcción de un modelo intra e intercultural para el área Andina. En F. Delgado, & J. C. Mariscal (Eds.), *Educación intra e Intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 131-140). La Paz: Plural Ediciones.
- Ferreres, V. S. (1999). Enseñanza y currículo. En, V.S. Ferreres & F. Imbenón (Eds.), *Formación y actualización para la función docente*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Flores, R. (2004). *Observando observadores. Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Foerster, R. (1993). *Introducción a la religiosidad mapuche*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Foerster, R. (1996). *Jesuitas y mapuches 1593-1767*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Foerster, R., & Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Santiago: Ediciones CEM.

- Fornet-Betancourt, R. (18 de enero de 2013). *Supuestos filosóficos del diálogo intercultural*. Recuperado de them.polylog.com: <http://them.polylog.org/1/ffres.htm>
- Fourez, G. (2000). *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia* (Trad. T. Aguilar y equipo interdisciplinar). (3ª ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. Epistemología desde un enfoque socioconstructivista* (Trad. T. Aguilar y equipo interdisciplinar). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido (45ª ed.)*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (9ª ed.)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar (11ª ed.)*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia. Organización y notas de Ana María Araújo (1ª ed., FCE. Argentina)*. Buenos Aires: Fondo de Cultural Económica.
- Freire, P., & Macedo, D. (Autores). (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós / M.E.C.
- Funtowicz, S., & Ravetz, J. (2000). *La ciencia posnormal*. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad. En M. Canales (Coord.-Ed.), *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-263). Santiago: Editorial LOM.
- Gallardo, A. (1988). Desarrollo de la escritura en lenguas vernáculas de Chile. En, Sociedad Chilena de Lingüística. *Alfabeto mapuche unificado*. Temuco. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Garcés, F. (2006). La EIB en Ecuador. En L. E. López, & C. Rojas (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 111-183). La Paz: Plural Editores.
- García, A., Revaza, J., & Trombetta, A. (2007). *Reduciendo a la brecha de oportunidades para los estudiantes universitarios de origen indígena. Evaluación de Panthways to higher education en la Universidad de La Frontera (Chile)*. Temuco: CEDES.
- García, L. (2000). Lenguas, órdenes religiosas e identidad: siglos XVI-XVII en la Nueva España. En R. Barceló, M. A. Portal, & M. J. Sánchez, *Diversidad étnica y conflicto en América Latina* (pp. 47-69). México D.F.: PLaza y Valdés.
- García, N. (2010). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad (3a reimp.)*. Buenos Aires: Paidós.
- García, N., & Valbuena, C. (29 de febrero de 2004). *Cuando cambian los sueños. La cultura wayúu frente a las iglesias evangélicas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Vol. 20, N°43. 3-11 (2004)*. Recuperado de scielo.org: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1012-15872004000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872004000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Gibbs, G. (2009). *Analyzing qualitative data. (U. Flick, Ed.)*. Londres: Sage.
- Gigante, E. (2007). Diversidad sociocultural y formación docente en México. En, R. Cuenca, N. Nucinkis & V. Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América latina* (pp. 190-225). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica (4a ed.)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Giminiani, P. di. (2012). *Tierras ancestrales, disputas contemporáneas. Pertenencia y demandas territoriales en la sociedad mapuche rural*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Giracca, A. (2008). Una experiencia de Educación Superior Intercultural desde la Universidad Rafael Landívar (Guatemala). En D. (. Mato, *Diversidad cultural*

*e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 307-316). Bogotá: IESALC-UNESCO.

Giroux, H. (1989). Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En P. Freire, & D. Macedo (Autores), *Alfabetización. Lectura de la palabra y de la realidad*. (pp. 25-50). Barcelona: Paidós/M.E.C.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (4ª ed.). México D.F.: Siglo XXI Editores.

Giroux, H.(1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine. Capítulo 3: "El muestreo teórico" (pp. 45-77). (Trad. Original de F. Forni. Edición, revisión y ampliación: Ma. José Llanos Pozzi.

Gobierno de Chile (2004). *Nuevo trato con los Pueblos indígenas. Derechos indígenas, desarrollo con identidad y diversidad cultural*. Santiago: Impresión MAVAL.

Godenzzi, J. (1996). Introducción. Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonía. En J. Godenzzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonía* (pp. 11-21). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

Gollucio, L. (2006). *El pueblo mapuche: Poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Gómez, F. (2006). Algunas reflexiones sobre la intra y pluriculturalidad desde la vida espiritual de los mayas en Guatemala. En F. Delgado, & J. C. Mariscal (Eds.), *Educación intra e Interculturalidad. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (pp. 123-129). La Paz: Plural Editores.

- Gómez, J. C. (2010). Tierra, territorio y autonomía. La lucha política del movimiento social mapuche en la sociedad neoliberal chilena. En M. López, C. Figueroa, & B. Rajland (Eds.), *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina* (pp. 241-267). Santiago: Editorial-ARCIS.
- González, K., Mella, E. & Lillo, R. (2007). La política de criminalización del movimiento mapuche bajo el sexenio de Lagos. En, N. Yañez & J. Aylwin (Eds.), *El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el "nuevo trato"* (pp. 59-99). Santiago: LOM.
- González, M. (2010). Cuando se necesitan representantes pero no se admite la representación. En R. Hernández, & L. Pezo (Eds.), *La ruralidad chilena actual. Aproximación desde la antropología* (pp. 253-276). Santiago: CoLibris.
- González, P. (1970). Sociedad Plural, colonialismo interno y desarrollo. En F. Cardoso, & F. Weffort (Eds.), *América Latina: Ensayos de interpretación sociológica-política* (pp. 164-183). Santiago: Editorial Universitaria S.A.
- Grande, S. (2008). Red Lake desconsolado: Pedagogía, descolonización y el proyecto crítico. En P. MacLaren, & J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 431-459). Barcelona: GRAÓ.
- Gruzinski, S. (1998). La repercusiones de la conquista: La experiencia novohispana. En C. Bernand (Comp.), *Descubrimiento, conquista y colonización de América a quinientos años (1a reimp.)* (pp. 148-171). México; D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gualdieri, B., Vásquez, M. J., & Tomé, M. (2008). Educación y multiculturalidad: Una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 93-104). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Guarda, G. (2001). *Nueva historia de Valdivia*. Santiago: Biblioteca Bicentenario.



- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno, & Á. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (3ª ed.). (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.
- Gundermann, H.; Canihuan, J.; Clavaría, A. y Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, Hipótesis acerca de la vitalidad Del mapuzugun. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile), 47 (1), I Sem. 2009, pp. 37-60. Obtenido 3 de diciembre de 2014 de [http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art\\_03.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/rla/v47n1/art_03.pdf)
- Guerra, E. (2008). La experiencia educativa de la Autonomía Indígena de México. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 349-358). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Habermas, Jürgen. (1999). Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (Vers., Castellana de M. Jiménez). Tomo I. Madrid: Taurus Editorial.
- Hamel, R. E. (1996). Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En U. Kesting-Rempel (Comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multiculturalidad* (pp. 149-189). México: Plaza y Valdés Editores.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). Etnografía. Métodos de investigación (2ª ed. revisada y ampliada). Barcelona: PAIDÓS.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Ediciones MORATA.
- Hernández, A. & Ramos, N. (2004). El contacto mapudungun - español. Panorámica de una historia en construcción. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini

- (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 43-64). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Hernández, A. (2007). La formación docente para la educación intercultural y bilingüe en Chile. En R. Cuenca, N. Nucinkis, & Z. Virginia (Comps.), *Nuevos Maestros para América Latina* (pp. 97-122). Madrid: Morata.
- Hernández, I. (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta. El Pueblo Mapuche en Chile y Argentina*. Santiago: Pehuén Editores.
- Hernández, R. (2008). Instituto de investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (pp. 255-262). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Hevia, R., & Hirmas, C. (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en las escuelas. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Höffe, Otfried. (2008). *Derecho intercultural* (Trad. R. Sevilla). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Hooker, A. S. (2008). Contribución de la Universidad de las regiones Autónomas de la Costa del Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autónomo e integrador. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 383-400). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Hourton, Jorge (2009). *Memorias de un obispo sobreviviente. Episcopado y Dictadura*. Santiago: LOM Ediciones.
- Huenchulaf, R., Ancalaf, Gladys, & Sáez, R. (1999). La pérdida del mapuzugun en escolares mapuche. Estudio comparativo de dos comunidades. En D. Quilaqueo (Comp.), *Acta Educación Intercultural Bilingüe. Segundo seminario Latinoamericano* (pp. 204-216). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Huenchullán, C. (2007). La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Contexto, situación actual y desafíos. En T. Durán, D. Catriquir, & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos sociales y patrimonio institucional mapunche. Vol. II* (pp. 207-226). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Huircan, M. (2010). Desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Chile. En D. Quilaqueo, C. A. Fernández, & S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 19-39). Neuquén: Educo.
- Hux, M. (1980). *Coliqueo. EL indio amigo de los Toldos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Imbernón, F. (1997). *La formación del profesorado* (2ª reimp.). Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1999). La formación y la profesionalización en la función pedagógica. En V. Ferreres, & F. (Eds.), Imbernón, *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 13-24). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- INE y Mideplan. (29 de febrero de 2012). *Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile censo 2002 (2005)*. Recuperado de Ine.cl: [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/estadisticas\\_sociales\\_culturales/etnias/pdf/estadisticas\\_indigenas\\_2002\\_11\\_09\\_09.pdf](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/pdf/estadisticas_indigenas_2002_11_09_09.pdf)
- INE. (1997). *Los mapuches. Comunidades y localidades en Chile*. Santiago: Ediciones Sur.
- Inostroza, G. (1997). *La práctica, motor de la formación docente*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Januárico, E. & Selleri, F. (2008). Estudio sobre a experiência dos cursos de Licenciatura para a Formação de professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso. En, D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América latina* (pp. 147-156). Bogotá: IESALC-UNESCO.

- Jara, Á. (1956). *Legislación Indigenista de Chile*. México D.F.: Instituto Indígenista Interamericano.
- Jiménez, A. A. (2009). *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural* (Tesis Maestría). Recuperada de [http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Tesis\\_Aida.pdf](http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Tesis_Aida.pdf)
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca* (Tesi Doctoral). Recuperada de [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t\\_yjimenez.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t_yjimenez.pdf)
- Jordán, J. (1995). *La escuela multicultural. Un resto para el profesorado* (1ª reimp.). Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. (1999). El profesor ante la educación intercultural. En M. Á. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuesta para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Barcelona: GRAÓ.
- Kawulich, B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/999>
- Klesing-Rempel, Ú. (2001). De la interpretación a la construcción de la realidad intercultural. En M. Heise (Comp.), *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 147-155). Lima: Programa FORTE - PE.
- Küper, W. (1999a). Realidades, retos y reformas en la formación docente. En N. Escobar, W. Küper, & T. Valiente-Catter (Eds.), *Forum Internacional de formación docente. Mirarada desde su práctica formativa* (pp. 45-62). Lima: Ministerio de Educación del Perú. GTZ, Cooperación Técnica Alemana.
- Küper, W. (1999b). La experiencia en Guatemala en la formación docente. En N. Escobar, W. Küper, & M. T. Valiente-Catter (Eds.), *Forum Internacional de formación docente. Mirada desde su práctica formativa* (pp. 122-132). Lima: Ministerio de Educación del Perú. GTZ, Cooperación Técnica Alemana.

- Küper, W., & Valiente-Catter, T. (2001). Introducción general. En N. Escobar, Zúñiga, & Madeleine, *Formación docente en Educación Bilingüe Intercultural* (pp. 9-24). Lima: Ministerio de Educación del Perú. FTZ, Cooperación Técnica Alemana.
- Kymlicka, W. (2003). Estados multiculturales y ciudadanos interculturales. En R. Zariquiey (Ed.), *Acta del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación"* (pp. 47-81). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- León, A. (2007). Reformas legislativas y pueblos indígenas en Chile durante el gobierno de Ricardo Lagos. En N. Yáñez, & J. Aylwin (Eds.), *El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el nuevo trato* (pp. 247-283). Santiago: LOM ediciones.
- León, L. (1999). *Apogeo y ocaso del toqui Ayllapangu de Malleco, Chile 1769-1776*. Santiago: LOM Ediciones.
- Leyton, M. (1970). *La experiencia chilena. Reforma educacional: 1965-1970*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Liscia, M. S. di. (2003). *Saberes y Prácticas Médicas en Argentina 1750-1810*. Madrid: CSIC.
- Lonigo, Á. de (1984). *Misión entre los araucanos. 1848-1890*. Mimeografiado. Manuscrito inédito. Villarrica.
- López, L. & Küper, W. (1999). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, pp.17-85. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie20f.htm>

- López, L. E. & C. Rojas. (Eds.) (2006). *La EIB en América latina bajo examen*. La Paz: Plural Editores.
- López, L. E. (1999). Programa regional de formación de recursos humanos en Educación Bilingüe Intercultural. En N. Escobar, W. Küper, & T. Valiente-Catter (Eds.), *Fórum internacional de formación docente. Mirada desde su práctica formativa* (págs. 149-160). Lima: Ministerio de Educación del Perú. GTZ, Cooperación Técnica Alemana.
- López, L. E. (2004). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (págs. 235-273). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- López, L. E. (2005). *Dos resquicios o boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.
- López, L. E. (2007). Diversidad cultural, multilingüismo y reivención de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. En T. Durán, D. Catriquir, & A. (. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos sociales y patrimonio institucional mapunche. Vol. III* (págs. 339-363). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- López, L. E. (2013). Del dicho al hecho hay mucho trecho": desfases crecientes entre política y práctica en la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Revista Páginas y Signos. Núm. 9*, abril, 2013, pp. 11-78.
- López, S. (Noviembre de 2010). *El mural en el aula de ELE: un estudio de caso*. (Memoria de Máster) Recuperada de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2011\\_BV\\_13\\_36SilviaLopez.pdf?documentId=0901e72b811caab6](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2011_BV_13_36SilviaLopez.pdf?documentId=0901e72b811caab6)
- Lozano, R., & Zúñiga, M. (2001). *Formación docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación.

- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y la escolarización* (Trd.C. Clemente Aparicio). Madrid: Morata.
- Macedo, D., & Bartolomé, L. (1998). Posfacio. El multiculturalismo: la fractura de las almas culturales. En P. McLaren (Ed.), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogía de disensión para el nuevo milenio* (Trad. S. Guardado). (pp. 304-306). México: Siglo XXI Editores.
- MacLaren, P. & Giroux, H., (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública. En P. MacLaren (Autor), *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo* (pp. 11-48). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde la perspectiva crítica*. Santiago: LOM.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el campo educativo*. Barcelona: EUB, S.L.
- Marradi, A.; Archenti, N. & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (5<sup>a</sup> reimp.). México: Editorial Trillas.
- Matamala, P. (2012 de febrero de 2012). *Iglesia Adventista del Séptimo Día. Departamento de Educación*. Recuperado de adventistasamch: [http://www.adventistasamch.cl/v2/index.php?option=com\\_content&view=category&id=44&Itemid=93](http://www.adventistasamch.cl/v2/index.php?option=com_content&view=category&id=44&Itemid=93)
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Bogotá: IESAL-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

- Maurer, E. (1996). Oralidad y escritura. En Ú. Klesing-Rempel (Comp.) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multiculturalidad* (pp. 109-122). México D.F.: Plaza y Valdés Editores.
- Mazorco, G. (2006). Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad. En, F. Delgado & J. C. Mariscal (Eds.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. (pp. 73-80). La Paz: Plural Editores.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una conomía política de la los símbolos y gestos educativos* (Trad. S. Figueroa). México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora Políticas de oposición en la era posmoderna* (Trad. P. Pineda). Barcelona: Paidós educador.
- McLaren, P. (Coord.). (1998). *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo* (Trad. Capítulos I, II, III y IV, M. Rosenberg; Trad. Capítulos V y VI, R. N. Wolochwianski). Santa Fe: Homo Sapiens.
- McLaren, P., & Giroux, H. (1998). Desde los márgenes, geografía de la identidad, la pedagogía y el poder. En P. McLaren (Coord.), *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo* (Trad. Capítulos I, II, III y IV, M. Rosenberg; Trad. Capítulos V y VI, R. N. Wolochwianski). (pp. 49-85). Sante Fe: Homo Sapiens.
- McLaren, P. (1998). Multiculturalismo revolucionario. Pedagogía de disensión para el nuevo milenio (Trad. S. Guardado). México: Siglo XXI editores.
- Medina, A. y Domínguez, C. (2005). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En, A. Medina, A. Rodríguez & A. Ibáñez (Coords.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 51-54). Madrid: Pearson Educación S. A.
- Menard, A., & Pavez, J. (2007). *Mapuche y anglicanos. Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Pepe, 1896-1908*. Santiago: Ocho libros editores.



- Mendoza, A. (2008). La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (pp. 275-284). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Merino, M. E., Mauricio, P., Quilaqueo, D., & San Martín, B. (2007). Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche. En T. Van Dijk (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 131-179). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Miller, T., Yúdice, & George. (2004). *Política cultural* (Trad. G. Ventureira). Barcelona: Gedisa.
- MINAGRI. (1972). *Ley N°17.729*. Santiago: Ministerio de Agricultura.
- MINAGRI. (1979). *Ley N°17.729. Sus modificaciones y reglamento*. Santiago: Ministerio Agricultura.
- MINEDUC. (1996). *Decreto N°40. Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básicas*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2002). *Decreto Supremo de Educación N°232. Actualización de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2003a). *Programa de estudio Primer Año Básico. Nivel Básico 1*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2003b). *Programa de estudio Segundo Año Básico. Nivel Básico 1*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2003c). *Programa de estudio Tercer Año Básico. Nivel Básico 2*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2003d). *Programa de estudio Cuarto Año Básico. Nivel Básico 2*. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC. (2005a). *Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- MINEDUC. (2005b). *Estudio diagnóstico curricular en las 162 escuelas del Programa Orígenes. Flexibilidad curricular que ofrecen los Planes y Programas propuestos por el Ministerio de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2005c). *Prácticas pedagógicas que favorecen la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena enseñanza* (2ª ed.). Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINEDUC. (2009a). *Decreto N°0280. Modifica decreto 40, de 1996, del Ministerio de Educación que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales de su aplicación*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2011). *PEIB. ORÍGENES. Estudio sobre la implementación de la educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- MINEDUC. (2009b). *Subsector de lengua indígena, Mapuzugun. Programa de estudio primer año básico (Circulación restringida)*. Santiago: MINEDUC.
- MININTER. (1960). Decreto Fuerza de ley N° 65. *Establece normas para el otorgamiento por parte del Presidente de la República, de títulos gratuitos sobre tierras fiscales rurales situadas en el territorio de las provincias que indica*. Santiago, 14 de enero de 1960. (Publicado en el Diario Oficial N° 24.575, de febrero de 1960).
- MININTER. (21 de mayo de 2012). *Ley 20.174 crea la XIV Región de los Ríos y crea la Provincia del Ranco en su territorio (2007)*. Recuperado de <https://www.google.cl/#q=Ley+20.174+crea+la+XIV+Regi%C3%B3n+de+los+R%C3%ADos+y+crea+la+Provincia+del+Ranco+en+su+territorio+>

- Miranda, G. (1996). Formación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el norte grande de Chile. En J. C. Gondenzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonía* (pp. 149-163). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Batolomé de las Casas".
- Molina, J. I. (1788/2000). *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reyno de Chile* (Trad. J. Arguellada de). Madrid: Imprenta de Sacha.
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos interculturales* 2(3), 35-44. Obtenido desde: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200304.pdf>
- Montoya. (1983). La educación Bilingüe en Proyectos integrados. En N. Rodríguez, E. Masferrer, & R. Vargas (Eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación intercultural bilingüe* (pp. 57-82). México D.F.: UNESCO.
- Morin, E. (2000). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología* (Trad. D. Bergadá).. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mosonyi, E. E. (2008). Universidad indígena en Venezuela. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (pp. 427-436). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Moulian, R. (2004). De la Reflexividad Social a las Mediaciones Rituales: Mutaciones, Convergencias y Paradojas en el Lepün y el Culto Pentecostal. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. 8,29-50. Obtenido desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900803>

- Moya, R. (1995). *Desde el aula bilingüe*. Cuenca: Universidad de Cuenca. Facultad de Filosofía, Letras y Educación.
- Moya, R. (1997). Interculturalidad y reforma en Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 129-155. Obtenido desde <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a06.pdf>
- Moya, R. (2007). Formación de maestros e interculturalidad. En R. Cuenca, N. Nucinkis, & V. Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 229-258). Madrid: Morata.
- Muñoz, H. (1997). *De proyecto a política de estado: la educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. México: UNICEF.
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas 61/295*. Disponible en :  
[http://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/61/295&Lang=S](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/61/295&Lang=S)
- Nahmad, S. (1995). La construcción de la democracia y los pueblos indígenas de México. En R. Barceló, M. A. Portal, & M. J. Sánchez (Coords.), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. Vol. I* (pp. 39-57). México D.F.: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Nicoletti, M. A. (2008). *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huella de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Noggler, A. (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. Padre Las Casas: Editorial San Francisco.
- Nucinkis, N. (2006). La EIB en Bolivia. En L. E. López, & C. Rojas. (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 25-110). La Paz: Plural Editores.
- Nucinkis, N. (2007). La formación de maestros en EIB en América Latina. En R. Cuenca, N. Nucinkis, & V. Zavala. (Comps.), *Nuevos maetsros para América Latina* (pp. 57-96). Madrid: Morata.

- Núñez, C. (2004). El rol del coordinador, promotor y/o educador. En, C. Korol (Coord.) *Pedagogía de la resistencia. Caudernos de Educación Popular* (pp. 213-221) Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo-América Libre.
- Núñez, F. (1673/1989). *Cautiverio Feliz* (4<sup>a</sup> ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Oliva, J. (1996). *Crítica de la razón didáctica*. Madrid: Editorial Playor.
- Oliva, J. (1999). *La escuela que viene*. Granada: Editorial Comares.
- OEI (1997). Proyecto de la OEI. Políticas gubernamentales para los pueblos indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 13, 259-269. Obtenido desde:  
  
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a10.pdf>.
- OIT. (2009). *Convenio 169. Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* (4a imp.). Santiago: OIT.
- OCDE. (2004). (3 de febrero de 2014). Revisión de políticas de nacionales de educación. OCDE Informe Chile. Pdf. Obtenido de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiondepolicaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiondepolicaseducacionenchile.pdf)
- Palavicino, V. (1860). *Memoria sobre la Araucanía*. Santiago: Imprenta de la Opinión.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2010). Formación continua y videoformación: Qué habilidades se debe priorizar. En L. Paquay, M.-C. C. Wagner, & P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro* (pp. 222-264). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Patzi, F. (2000). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica: análisis de la reforma educativa en Bolivia. La Paz: Instituto de Investigaciones Sociológicas "Mauricio Lefebvre".
- Pérez, E., & Alfonzo, N. (24 de diciembre de 2012). *Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. Educere Vol.12, N°42*. Disponible en [www.scielo.org.ve](http://www.scielo.org.ve):  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005&lng=en&nrm=iso)
- Pérez, E., & Martínez, F. (2004). Pedagogía y Revolución. Entrevista a Paulo Freire. En CKorol. (Coord.), *Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de Educación Popular* (pp. 25-45). Buenos Aires: Ediciones Madres de la Plaza de mayo - América Libre.
- Pérez, V. (2006). *Recuerdos del pasado*. Santiago: Ediciones B Chile S.A.
- Picotti, D. (2006). Culturas e interculturalidad en el contexto de la mundialización. En R. Salas, & D. Álvarez. (Eds.), *Estudios interculturales, hermenéutica y sujetos históricos* (pp. 51-56). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Pinto, J. (1988). Frontera, misiones y misioneros en Chile. La Araucanía, 1600-1990. En J. Pinto, H. U. Casanova, & M. Matthei. (Autores.), *Misioneros en la Araucanía, 1600-1900* (pp. 17-119). Temuco: Universidad de la Frontera.
- Pinto, J. (1996). Araucanía y pampas, un mundo fronterizo en América del Sur. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Pinto, J. (2000). *De la inclusión a la exclusión. La formación del estado, la nación y el pueblo mapuche*. Santiago: Instituto de Estudios Avanzados (IDEA).
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Pogré, P. (2007). El desafío de formar profesores para la escuela media. Una propuesta multidisciplinar. En R. Cuenca, N. Nucinkis, & V. Zavala. (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 37-54). Madrid: Morata.
- Pozzi-Escot, I. (1998). *El multilingüismo en el Perú*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Quilaqueo, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, núm. 4, enero-junio, 2005, pp. 37-5.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos interculturales*, 6(10), 91-10. Recuperado desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/552/55261006.pdf>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Catriquir, D., & Llanquinao, G. (2004). Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica pra abordar el conocimiento mapunche en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En J. Pino (Coord.), *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente* (pp. 53-148). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Quinteros, E. (2008). La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas (Trad. M. Serrano). En P. McLaren, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 277-285). Barcelona: GRAÓ.
- Ramírez, M. I. (2010). Política educativa para indígenas y planificación lingüística en la Venezuela actual. *Acción Pedagógica*, 19, 64-78. Recuperado desde: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31928/1/articulo6.pdf>
- Reyes, S., & Vázquez, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Revista TRACEE* 53, 83-99.

- Ricard, R. (2000). *La conquista espiritual de México* (5<sup>a</sup> reimp.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rizo, M. (2009). Intersubjetividad y comunicación intercultural, reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. *Perspectivas de la comunicación* .2 (2), 25-53.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Roeders, P. (1999). Metodología activa. Un punto central en la formación docente. En N. Escobar, W. Küper, & T. Valiente-Catter (Eds.), *Fórum internacional de formación docente. Mirada desde su práctica formativa* (pp. 163-170). Lima: Ministerio de Educación del Perú. GTZ, Cooperación Técnica Alemana.
- Rojas, A. (2008). ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 223-242). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Rosales, D. de. (1877/1989). *Historia general del reino de Chile, Flandes indiano*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Rother, T. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile. Desafíos y problemas de la educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 9, 71-84.
- Rubio, F. (2006). La educación bilingüe en Guatemala. En L. E. López, & C. Rojas (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 185-252). La Paz: Plural Editores.



- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. I., & Ispizúa, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saavedra, A. (2002). *Los Mapuche en la sociedad chilena actual*. Santiago: LOM Ediciones.
- Saavedra, J. L. (2008). Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En D. Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (pp. 115-124). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: Editorial La Muralla.
- Sáez, A. (2011). Desafíos del programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile frente a los planteamientos del convenio 169 de la OIT. Red por los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. *Memoria del primer Congreso de lenguas indígenas de Chile*. 13-14 de julio de 2010. PP. 106-111. Santiago: Ediciones RED DELPICH.
- Salas, R., & Álvarez, D. (Eds.) (2006). *Estudios interculturales, Hermenéutica y sujetos Históricos*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Salazar, G., & Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile II. Actores, identidad y movimiento*. Santiago: LOM Ediciones.
- Salgado, F. (1991). Programa experimental de Lecto-escritura en mapudungun en las escuelas rurales de la Fundación Magisterio de la Araucanía. *Cultura-Hombre-Sociedad (CUHSO), volumen especial*, 151-173.
- Samaniego, M. (2004). Sobre la dialogía intercultural en sociedades asimétricas: Desafíos y propuestas. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini (Comps.),

*Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 99-118). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

San Martín, D., y Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas de profesor participantes y experimentados. *Perfiles Educativos* 34(136), 63-78. Obtenido de <http://revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/viewFile/31763/29340>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Obtenido 07 de noviembre de 2014, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es).

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: MacGraw Hill.

Santos, B. (2010). *Refundación de estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

Sarango, L. F. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas "Amawtay Wasi". En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (pp. 265-274). Bogotá: IESALC-UNESCO.

Sarela, P. (8 de marzo de 2013). *Desandando los caminos de la interculturalidad: una aproximación a la educación intercultural Bilingüe*. Disponible en [docs.google.com](https://docs.google.com/document/d/1KrtI66tAcZ_GhksF1PPvLyNqyhcxAME5_r1N8nZKY/edit?hl=es&pli=1):  
[https://docs.google.com/document/d/1KrtI66tAcZ\\_GhksF1PPvLyNqyhcxAME5\\_r1N8nZKY/edit?hl=es&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1KrtI66tAcZ_GhksF1PPvLyNqyhcxAME5_r1N8nZKY/edit?hl=es&pli=1)

Schiwy, F. (2003). ¿Intelectuales subalternos? Notas sobre las dificultades de pensar en el diálogo intercultural. En C. Walsh, F. Schiwy, & S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (págs. 103-134). Quito: Abya-Yala.

- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (pp. 329-228). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales* (Trad., y revisión técnica L. Montero y J.M. Vez). Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sepúlveda, M. (2009). *La animación sociocultural: conceptos fundamentos y prácticas. Cuaderno N°2. Serie de cuadernos de animación sociocultural*. Medellín: Mónica Sepúlveda. Accesible desde:  
[http://animacionjuvenil.org/eaj/wp-content/uploads/cuaderno-nc2b0-2-la-asc-conceptos-fundamentos-y-practicas\\_m-sepulveda.pdf](http://animacionjuvenil.org/eaj/wp-content/uploads/cuaderno-nc2b0-2-la-asc-conceptos-fundamentos-y-practicas_m-sepulveda.pdf)
- Serrano, S., Ponce de León, M., y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. Educación nacional (1880-1930)*. Santiago: Taurus.
- Sichra, I. (2004). Identidad y lengua. En M. G. Samaniego (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 209-234). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Sichra, I. (2007). Políticas culturales y lingüísticas de la EIB. En T. Durán, Catriquir, D. & A. Hernández (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos lingüísticos y patrimonio cultural mapunche. Vol. I* (pp. 127-145). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Sierra, M. (2010). *Un pueblo sin Estado. Mapuche gente de la tierra*. Santiago: Editorial Caralonia.

- Smith, L. T. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre (Trad. C. Pavón). En N. Denzin, e Y. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 190-230). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Á. Pérez, J. Barquín, y F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica* (pp. 661-683). Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Soler, S., & Pardo, N. G. (2007). Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de insivilidad y exclusión. En T. Van Dijk (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 181-227). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Stake, Robert. (1998). Investigación con estudio de casos (Trad. R. Filella). Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Trad. E. Zimmerman). Medellín: Universidad de Antioquía.
- Stuchlik, M. (1974). *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Suárez, F. & Lozano, B. R. (2008). Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (pp. 243-252). Bogotá: ISEAL-UNESCO.
- Sung, K. (2008). La globalización de la pedagogía crítica: un caso de la enseñanza del inglés en Corea (Trad. M. Serrano). En P. McLaren, & J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 227-252). Barcelona: GRAÓ.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Trad. J. Piatigorsky). (2<sup>a</sup> reimp.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Tezanos, A. de. (1992). La escuela primaria: una perspectiva etnográfica. En G. Briones (Ed.), *La investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en investigación educativa* (pp. 131-145). Santa Fe de Bogotá: SECAB.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro* (Trad. F. Botton). México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Torres, J. (1994a). *El Currículum oculto* (4<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Torres, J. (1994b). *Glocalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tourain, A. (2006). *¿Podemos vivir juntos?* (Trad. H. Pons). (3<sup>a</sup> reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Trapnell, L. (1996). Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía. En J. Godenzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 165-185). Cusco: Centro de Estudios regionales andinos Bartolomé de Las Casas.
- Trapnell, L. (2008). La experiencia del Programa de Formación de maestros Bilingüe de la Amazonía Peruana. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior* (pp. 403-412). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Trapnell, L., & Neira, E. (2006). La EIB en el Perú. En L. E. López, & C. Rojas (Eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 253-366). La Paz: Plural Editores.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini, (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-165). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Ubilla, P. (2004). Ética y pedagogía (o recreando a José Luis Rebolledo). En C. Korol (Coord.), *Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de Educación popular* (pp. 63-87). Buenos Aires: Ediciones madres de Plaza de Mayo, América Libre.
- Universidad Austral de Chile. (1989). *Catálogo de asignaturas. Vicerrectoría Académica*. Valdivida: Dirección de pregrado.
- Universidad Católica de Temuco. (1992). *Plan Curricular. Pedagogía en Educación General Básica. Licenciatura en educación, Especialización en Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Universidad Católica de Temuco.
- Universidad Católica de Temuco. (1999). *Plan Curricular. Pedagogía Básica Intercultural*. Santiago: Universidad Católica de Temuco.
- Universidad Católica de Temuco. (2003). *Plan curricular. Pedagogía en Educación Básica Intercultural en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Universidad Católica de Temuco. (2009a). *Perfil Académico-profesional. Pedagogía en Educación intercultural en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica Temuco.
- Universidad Católica de Temuco. (2009b). *Informe de autoevaluación. Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Univeridad Católica de Chile, sede regional Villarrica. (17 de abril de 2012). *Licenciatura en Educación y título de profesor (a) de Educación Básica con mención*. Obtenido de villarrica.uc.cl: <http://villarrica.uc.cl/Files/Malla.jpg>
- Uribe, S. (1988). Misiones capuchinas de la Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX. 1848-1901. En J. Pinto, H. Cassanova, S. Uribe, & M. Matthei (Autores), *Misioneros de la Araucanía, 1600-1900* (pp. 199-232). Temuco: Universidad de la Frontera.

- Valdés, H. (2000). Evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. 23-25 de mayo de 2000 (pp. 1-52). México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperable en: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Valdivia, L. d. (1606/1887). *Arte, vocabulario y confesionario de la Lengua de Chile. Edición facsimilar de Julio Platzmann*. Leipzig: B.G. TEUBNER.
- Valenzuela, E. M. (2008). Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el centro de Investigación y Formación para la modalidad aborigen. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e intercultural en Educación Superior: Experiencias en América Latina* (pp. 83-92). Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Valenzuela, E. M. (2009). Educación superior indígena en el Centro de Investigación y formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): Génesis, desarrollo y continuidad. En D. Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79-102). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Valiente-Catter, T. (1996). Interculturalidad y elaboración de textos escolares. En J. Godenzzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 295-328). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Valiente-Catter, T. (2003). Ciudadanía, interculturalidad y formación docente. En R. Zariquiey (Ed.), *Acta del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación* (pp. 139-150). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

- Van Dijk, T. (2007). Racismo y discurso en América Latina: una introducción. En T. Van Dijk (Coord.), *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 21-34). Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Varese, S., & Rodríguez, N. (1983). Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectiva. En N. Rodríguez, E. Masferrer, & R. Vargas (Eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina* (pp. 3-55). México: UNESCO.
- Vargas, M. (1999). La experiencia de Colombia: Formación docente y materiales educativos. En N. Escobar, W. Küper, & T. Valiente-Catter (Eds.), *Fórum Internacional de formación docente. Mirada desde su práctica formativa* (pp. 171-193). Lima: Ministerio de Educación del Perú. GTZ, Cooperación Técnica Alemana.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativas* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Velasco, H., & Díaz, Á. (1999). *La lógica de investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para los etnógrafos de la escuela* (2<sup>a</sup> ed.). Valladolid: Editorial Trotta.
- Verniory, G. (2001). *Diez años en Araucanía 1889-1899* (2<sup>a</sup> ed.). Santiago: Ediciones Pehuén.
- Vieyra, J. (1996). Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México. En Kensign-Rempel, Ú, (Comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural* (pp. 48-70). México: Plaza y Valdés Editores.
- Vigil, N. (2003). Enseñanza del castellano como lengua materna en un modelo de educación intercultural. *Acta V Congreso latinoamericano de educación Intercultural Bilingüe* (pp. 247-261). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.



- Vigil, N. (2004). Pueblos indígenas y escritura. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini. (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 187-208). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Villalobos, S. (1982). *Relaciones de Fronterizas en la Araucanía*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Villobos, S. (1976). *Historia de Chile. Tomo 4*. Chile: Editorial Universitaria.
- Walsh, C. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En C. Walsh, F. Schiwy, & S. Castro-Gómez (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Perspectiva desde lo andino* (pp. 17-44). Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Doctorado en Estudios Culturales latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. En N. Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 93-106). Santiago: Editorial Arcis.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Wieviorka, M. (2005). La identidad, el sujeto y la democracia. En A. Medina, A. Rodríguez, & A. Ibáñez (Coord.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (Última reimp.) (pp. 51-54). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Woods, P., & Hammersley, M. (Comps.). (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (Trad. J. Real). Barcelona: Paidós.
- Wright, C. (1995). Proceso escolares: Un estudio etnográfico (Trad. J. Real). En P. Woods, & M. Hammersley (Comps.), *Género, cultural y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 209-232). Barcelona: Ediciones Paidós.

- Wulf, C. (1996). El otro. Perspectivas de la educación intercultural. En Ú. Klesing-Rempel (Comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multiculturalidad* (pp. 223-237). México: Plaza y Valdés, S.A de C.V.
- Yáñez, C. (1989). *La educación indígena en el área andina* (2<sup>a</sup> ed.). Quito: Abya-Yala.
- Yapu, Mario. (2008). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En, D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior* (pp.449-458 Experiencias en América latina. Bogotá: IESALC-UNESCO.
- Zavala, V. (2007). Una mirada a la formación docente en educación bilingüe intercultural en la zona andina de Perú. En R. Cuenca, N. Nucinkis, y V. Zavala (Comps.) , *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 162-189). Madrid: Ediciones Morata.
- Zavala, J. M. (2004). La interculturalidad desde la etnohistórica en el contexto mapuche. En M. Samaniego, & C. G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (págs. 15-26). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Zavala, J. M. (2008a). *Los mapuches del siglo XVII. Dinámica interétnica y estrategias de resistencia*. Santiago: Editorial Universitaria Bolivariana.
- Zavala, J. M. (2008b). Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de la Araucanía (1887-1915). *Universum*,23(1, 268-286. Recuperado desde:  
  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2770594>
- Zúñiga, M. (1989). El maestro rural en la educación Bilingüe Intercultural. En López, L. E. & R. Moya (Eds.), *Pueblos indios, estados y educación* (pp. 249-264). Lima: PEB-Puno, MEC-GTZ.

Zúñiga, M. (2001). El uso del quechua y del castellano en la formación docente en educación bilingüe intercultural. En R. Lozano, & M. Zúñiga, Colaboración: Erla Huatangari (Autores), *Formación docente en Educación Bilingüe Intercultural* (pp. 152-281). Lima: Ministerio de Educación.

Zúñiga, M., Sánchez, L., & Zacharías, D. (Invest.). (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas y castellano en el sur andino*. Lima: Ministerio de Educación.

**ANEXOS**

## **Anexo 1. Protocolo de investigación**

### **CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES EIB**

#### **PARA PARTICIPAR EN EL PRESENTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**Señor profesor/a:**.....

Por medio de la presente, Yo ....., Profesor de Educación Básica con especialización en Educación Intercultural, egresado de la Universidad católica de Temuco, consiento participar del proyecto de investigación “Desempeño profesional del profesor de educación intercultural en escuelas situadas en contextos interétnicos, en el centro sur de Chile”.

El objetivo del estudio es “Describir el desempeño docente actual de profesor de Educación Intercultural Bilingüe en contextos interétnicos e interculturales en escuelas del centro sur de Chile”, en lo académico, el propósito es “introducir adecuaciones a futuros planes de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe, según sea las demandas formativas.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles inconvenientes, molestias y beneficios derivados de mi participación en el estudio.

En esta investigación nos acercamos al conocimiento del desempeño docente de los profesores EIB a partir de los datos derivados de observación etnográfica del aula, la opinión que él mismo profesor EIB tiene de su desempeño, así como de los actores sociales relacionados con la práctica pedagógica del docente EIB en la escuela.

#### **Ruta y ámbitos de investigación**

Esta investigación considera la siguiente modalidad y actores sociales que dan cuenta del desempeño docente del profesor de EIB:

- a. Observación de aula del profesor de EIB.

- b. Entrevista en profundidad al profesor de EIB acerca de su desempeño profesional.
- c. Grupo focal con miembros de la directiva del Centro de Padres y/o Apoderados del curso del profesor de EIB, en el caso de escuelas con cursos únicos (urbana y/o rural).
- d. Grupo focal con profesores no EIB de escuelas con cursos únicos.
- e. Grupos focales con miembros de la comunidad local, en escuelas uní docentes (6 personas).

Señora Directora, en el marco ya descrito es que solicitamos su colaboración para acceder a su establecimiento en el que se desempeña el citado profesor y, por intermedio de él a los otros actores sociales. En efecto, este trabajo tiene como propósito de, por un lado, cumplir con una actividad académica referida y, por otro, orientado a la optimización de los procesos de formación docente, particularmente en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe.

El calendario de trabajo será definido con los actores de los respectivos establecimientos educacionales.

De antemano nuestros agradecimientos a su institución y a los miembros del establecimiento educacional y a la comunidad local.

**Desiderio Catriquir Colipan**

**Segundo Quintriqueo Millán**

Responsable de la Investigación

Director Escuela de Educación Básica

Temuco, 2 de diciembre de 2009

**Contacto en caso de emergencia o preguntas relacionadas con el estudio:**

Desiderio Catriquir: Teléfono: 205639; email [dcatri@uct.cl](mailto:dcatri@uct.cl)

Director de Escuela de Educación Básica: teléfono 205449

## **Anexo 2. Protocolo de Investigación**

### **CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIONES SOSTENEDORA DE ESTABLECIMIENTO EDUCACIONALES**

#### **PARA ACCEDER AL CAMPO DE INVESTIGACION**

#### **Directora Departamento de Educación Municipal,**

Desiderio Catriquir Colipan, docente de la escuela de Educación Básica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, en el marco de su estudio de postgrado está realizando su tesis en el ámbito de la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), particularmente en el “Desempeño profesional del profesor de educación intercultural en escuelas situadas en contextos interétnicos, en el centro sur de Chile” cuyos participantes son egresados de esta Casa de Estudios Superiores; entre ellos la profesor/ a .....

El objetivo de esta investigación es “Describir el desempeño docente actual de profesor de Educación Intercultural Bilingüe en contextos interétnicos e interculturales en escuelas del centro sur de Chile”, partir de datos derivados de observación etnográfica del aula, la opinión que los profesores de EIB tienen de su desempeño, así como de los actores sociales relacionados con la práctica pedagógica del docente EIB en la escuela.

Según el diseño de la investigación se han seleccionado dieciséis casos, considerando criterios de cohortes según planes curriculares, género y tipo de escuelas; desde la perspectiva de los actores sociales vinculados al desempeño docente del profesor EIB, se busca la participación de Profesores no EIB de la escuela, miembros de la Directiva de Centro de Padres y/o apoderados y, miembros de la comunidad local. Esto último aplicable, particularmente, a escuelas situadas en contexto rural.

### **Ruta y ámbitos de investigación**

Esta investigación considera la siguiente modalidad y actores sociales que dan cuenta del desempeño docente del profesor de EIB:

- a. Observación de aula del profesor de EIB.
- b. Entrevista en profundidad al profesor de EIB acerca de su desempeño profesional.
- c. Grupo focal con miembros de la directiva del Centro de Padres y/o Apoderados del curso del profesor de EIB, en el caso de escuelas con cursos únicos (urbana y/o rural).
- d. Grupo focal con profesores no EIB de escuelas con cursos únicos.
- e. Grupos focales con miembros de la comunidad local, en escuelas uní docentes (6 personas).

Señor .....en el marco investigativo descrito es que solicitamos su colaboración para acceder a su establecimiento en el que se desempeña el/ la profesor/a ....., a la vez que la posibilidad de realizar el grupo focal con los profesores no EIB del establecimiento educacional; por otra parte, por intermedio de la profesor/a .....establecer el contacto con actores sociales señalados en la ruta investigativa.

Este estudio tiene como propósito de, por un lado, cumplir con una actividad académica referida y, por otro, orientado a la optimización de los procesos de formación docente, particularmente en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe.

El calendario de trabajo será definido con los actores de los respectivos establecimientos educacionales; en este caso, en el transcurso del mes de marzo de 2010.



De antemano nuestros agradecimientos a su institución y a los miembros del establecimiento educacional y a la comunidad local.

**Desiderio Catriquir Colipan**

**Segundo Quintriqueo Millán**

Responsable de la Investigación

Director Escuela de Educación Básica

Temuco, 18 de diciembre de 2009

**Contacto en caso de emergencia o preguntas relacionadas con el estudio:**

Desiderio Catriquir: Teléfono: 205639; email [dcatri@uct.cl](mailto:dcatri@uct.cl)

Director de Escuela de Educación Básica: teléfono 205449

### **Anexo 3. Protocolo de Investigación**

#### **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO A DIRECTORES DE ESCUELAS**

#### **PARA ACCEDER AL CAMPO DE INVESTIGACION**

**Señor Director Escuela.....**

Desiderio Catriquir Colipan, docente de la escuela de Educación Básica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, en el marco de su estudio de postgrado está realizando su tesis en el ámbito de la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), particularmente en el desempeño profesional de los profesores de EIB egresados de esta Casa de Estudios Superiores; contando para ello con la colaboración del profesor/a .....

Según el diseño de la investigación se han seleccionado dieciséis casos, considerando criterios de cohortes según planes curriculares, género y tipo de escuelas; desde la perspectiva de los actores sociales vinculados al desempeño docente del profesor EIB, se busca la participación de Profesores no EIB de la escuela, miembros de la Directiva de Centro de Padres y/o apoderados y, miembros de la comunidad local. Esto último aplicable, particularmente, a escuelas situadas en contexto rural.

En esta investigación nos acercamos al conocimiento del desempeño docente de los profesores EIB a partir de los datos derivados de observación etnográfica del aula, la opinión que él mismo profesor EIB tiene de su desempeño, así como de los actores sociales relacionados con la práctica pedagógica del docente EIB en la escuela.

#### **Ruta y ámbitos de investigación**

Esta investigación considera la siguiente modalidad y actores sociales que dan cuenta del desempeño docente del profesor de EIB:

- a. Observación de aula del profesor de EIB.

- b. Entrevista en profundidad al profesor de EIB acerca de su desempeño profesional.
- c. Grupo focal con miembros de la directiva del Centro de Padres y/o Apoderados del curso del profesor de EIB, en el caso de escuelas con cursos únicos (urbana y/o rural).
- d. Grupo focal con profesores no EIB de escuelas con cursos únicos.
- e. Grupos focales con miembros de la comunidad local, en escuelas uní docentes (6 personas).

Señora Directora, en el marco ya descrito es que solicitamos su colaboración para acceder a su establecimiento en el que se desempeña el citado profesor y, por intermedio de él a los otros actores sociales.

Este estudio tiene como propósito de, por un lado, cumplir con una actividad académica referida y, por otro, orientado a la optimización de los procesos de formación docente, particularmente en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe.

El calendario de trabajo será definido con los actores de los respectivos establecimientos educacionales.

De antemano nuestros agradecimientos a su institución y a los miembros del establecimiento educacional y a la comunidad local

**Desiderio Catriquir Colipan**

**Segundo Quintriqueo Millán**

Responsable de la Investigación

Director Escuela de Educación Básica

Temuco, 2 de diciembre de 2009

**Contacto en caso de emergencia o preguntas relacionadas con el estudio:**

Desiderio Catriquir: Teléfono: 205639; email [dcatri@uct.cl](mailto:dcatri@uct.cl)

Director de Escuela de Educación Básica: teléfono 205449

#### **Anexo 4. Protocolo de Investigación**

### **CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO MIEMBROS DE COMUNIDAD LOCAL MAPUNCHE**

#### **PARA PARTICIPAR DE LA INVESTIGACION**

Estimados miembros de la Comunidad .....

Desiderio Catriquir Colipan, por la presente se dirige a ustedes con el propósito de invitarles a una reunión de trabajo, para conversar acerca la evaluación del desempeño docente del profesor ....., egresado de la Universidad Católica de Temuco.

El propósito de conversar con ustedes es conocer el desempeño del profesor de Educación Intercultural desde la mirada de la comunidad, en cuanto ustedes tienen una visión acerca de cómo debe y/o debería educarse a los niños/as desde el conocimiento mapunche y desde el conocimiento que “entrega” la escuela.

La opinión de ustedes la consideramos importante al momento de introducir mejoras a nuestros planes de formación de profesores en educación Intercultural.

Esta reunión de trabajo se llevará a cabo en la escuela .....el día .....de .....de 201....., a las ..... horas.

A esta reunión invitamos cordialmente a algunas personas mayores hombres y mujeres; personas adulta-joven y jóvenes propiamente tal (entre 25 años a 30 años), en cuanto miembros del lof che o comunidad mapunche.

Sin otro particular, saluda cordialmente a usted,

Desiderio Catriquir Colipan

Temuco 6 de abril de 2010

#### **Contacto en caso de emergencia o preguntas relacionadas con el estudio:**

Desiderio Catriquir: Teléfono: 205639; email [dcatri@uct.cl](mailto:dcatri@uct.cl)

Director de Escuela de Educación Básica: teléfono 205449

### Anexo 5. Guión de observación etnográfica

**Objetivo de la observación:** Describir la práctica pedagógica que el docente EIB realiza en el contexto escolar signada por relaciones interétnicas e interculturales

Nombre del profesor de EIB: .....

Región: .....

Comuna: .....

Escuela: .....

Tipo de escuela: .... Unidocente, .... Multigrado; ... Urbana; ..... Rural.

Fecha de observación: ..... Hora: De ..... a ..... horas.

Curso: .....

Matrícula: .....

Edad promedio de los niños: .....

Composición de la matrícula por niveles

Niveles escolares	Pertenencia étnica				Lengua Hablada
	Mapunche		No mapunche		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
1°					
2°					

3°					
4°					
5°					
6°					
7°					
8°					

Asignatura:

---

---

---

Temática de la clase:

---

---

---

Introducción a la clase:

---

---

---

Inicio de la clase:

---

---

---

Saludo: (lengua)

---

---

---

Saludo de los alumnos (lengua)

---

---

---

Propósito de la clase:

---

---

---

Organización de los alumnos:

---

---

---

Ruta didáctica del desarrollo del contenido en la clase

---

---

---

Relación entre contenidos culturales en el aula, según temática

---

---

---

Recursos didácticos situados culturalmente

---

---

---

Lengua de comunicación didáctica

---

---

---

Elementos auxiliares del aula (Expresión del currículo en el aula y sus muros).

---

---

---



## **Anexo 6. Guión de entrevista en profundidad**

### **PARA EL PROFESOR DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL, SEGÚN AMBITOS DEL ESTUDIO.**

La calidad del desempeño profesional de los profesores, es hoy una preocupación general de la sociedad, más allá de la chilena, incluso. En este sentido, nos interesa averiguar acerca de cómo percibe y evalúa usted su desempeño en el campo de la Educación Intercultural, considerando sus años de servicio.

#### **Ámbitos y preguntas para orientar la conversación**

##### **1. Auto-evaluación del desempeño**

¿Cómo evalúa usted su trabajo como profesor de educación intercultural, según su experiencia vivida hasta hoy?

¿Cómo cree usted que los padres y/o apoderados evalúan su desempeño?

##### **2. Enseñanza del profesor de EIB**

¿Cómo organiza usted los saberes y prácticas culturales mapunche en su enseñanza? ¿Bajo qué criterio principal?

¿Cómo organiza usted los saberes y prácticas culturales mapunche en el currículo de su escuela?

¿Qué dificultades ha tenido para enseñar mapunzugun en la escuela?

### **3. Aprendizajes logrados en los niños**

¿Cuáles son los logros de aprendizaje que usted ha visto en los niños, atribuibles a su trabajo? Nómbralos.

Los logros que usted identifica ¿proviene de su creatividad personal como docente o de lo que aprendió en la universidad en su proceso de formación?

¿Han aprendido mapuzugun los niños con usted?

### **2. Factores socioculturales que influyen en el desempeño**

#### **1. Impacto de la formación docente en EIB**

Considerando la respuesta anterior ¿de qué modo cree usted que ha influido su formación profesional, en su desempeño como profesor de educación intercultural?

#### **2. Concepciones de EIB**

Según su experiencia en la puesta en práctica de la educación intercultural, ¿usted cree que este enfoque puede ser reproducido en la escuela? ¿Por cualquier profesor?, ¿Este enfoque debe adaptarse al contexto urbano y/o rural o debe ser general? ¿De qué modo puede adaptarse?

¿Cómo podría participar la comunidad local y/o escolar en este enfoque EIB?

La comunidad escolar ¿Está participando actualmente? ¿Cómo?

¿Qué pretende lograr usted con el enfoque en educación intercultural bilingüe en la escuela? ¿Por qué?

### **3. Colaboración del equipo docente de la escuela**

¿Cuáles son los aportes que usted ha recibido de los docentes de la escuela para desempeñar su trabajo en educación Intercultural?

¿Cuáles son las principales dificultades que emergen del equipo docente? ¿Cómo las ha superado?

### **4. Relación del profesor con los miembros de la comunidad**

En su desempeño docente EIB ¿Cuáles cree usted que han sido los factores que lo han facilitado y cuáles lo han obstaculizado? Por ejemplo ¿qué ayuda ha tenido de los padres y apoderados o de los logko, de la directiva u otras autoridades? ¿Qué dificultades ha tenido con ellos?

### **5. Identidad sociocultural del profesor de EIB**

#### **a. Perfil sociocultural del Profesor de EIB**

En el marco de su formación docente ¿A qué identidad étnica usted adscribe?: mapuche-chileno; chileno-mapuche; sólo mapuche, sólo chileno.

Si es mapuche ¿habla la lengua?, ¿La entiende?, ¿La habla y entiende? Si es chileno ¿Aprendió mapunzugun?, ¿puede hablar o comunicarse?

#### **b. Prácticas actuadas de saber culturales**

A nivel de escuela ¿quién toma la decisión de realizar las actividades vinculadas con saberes y/o prácticas culturales mapunche? Usted, la dirección de la escuela, los miembros de la comunidad.

¿Ha organizado también eventos hacia la comunidad escolar o fuera de ella? ¿Cuáles y qué éxito ha tenido?

## **5. Relación entre comunidad, escuela, sistema educacional y desempeño.**

### 5.1. Organización de la comunidad y su relación con la escuela.

¿Cómo era la organización de padres y apoderados cuando usted llegó? ¿Se ha fortalecido en el tiempo?

¿Qué otros objetivos debería lograr el Centro de Padres y/o la comunidad local para aportar a la EIB?

### 5.2. Organización y administración educacional.

¿De qué modo se ha hecho presente e apoyo de la SECREDUC en su labor docente?

¿Cómo cree usted que debería hacerse presente?

¿Cómo colaboran los miembros de la comunidad en la formación de los niños en la escuela?

## **6. Proyección hacia un currículo intercultural**

Según su experiencia ¿Qué aspectos de la cultura chilena, la occidental y qué de la cultura mapunche cree que son los más importantes que deben formar parte del currículo intercultural de la escuela?

¿Cómo cree usted que se puede incorporar la EIB en el currículo escolar actual? Dé algunas sugerencias.

## **Anexo 7. Guión de temáticas-preguntas para miembros de la directiva de centro de padres y apoderados**

Objetivo operacional del grupo focal: Explorar la opinión que los miembros de la directiva de centro de padres tienen acerca del desempeño docente de profesor de EIB.

Esta conversación tiene como propósito escuchar la opinión que ustedes tienen acerca del desempeño del profesor de Educación Intercultural, el/ la profesor/a NN. Primero, comenzaré diciendo que la UCT forma profesores de EIB, desde 1992 (ya 17 años) y, en efecto nos parece importante recoger la opinión que ustedes tienen acerca del trabajo del profesor en esta escuela.

Para recordar la información, les informo que estaré grabando a fin de tener la información más directa. Les pido que digan exactamente lo que piensan, aquí no se enjuicia al profesor, sino cómo se realiza el trabajo.

Iniciaremos la conversación conociéndonos mutuamente ¿Comienza usted? Y vamos hablando por turnos.

Entremos en el tema del desempeño.

### **1. Evaluación del desempeño del profesor de EIB.**

¿Cómo considera usted que el profesor está formando a sus niños? ¿Cree usted que le enseña “para vivir bien” en la comunidad local y/o en la comunidad global o ciudad?

¿Cree usted que los alumnos aprenden lo que él les enseña?

¿Cuáles son las debilidades que usted observa del profesor de Educación Intercultural, en su desempeño pedagógico y profesional?

¿Cómo evalúa usted el desempeño del profesor de educación Intercultural?, ¿Por qué?

## **2. Enseñanza del profesor EIB**

¿Cómo enseña el profesor los contenidos curriculares? ¿Se preocupa de enseñar los saberes locales mapunche? ¿Pide ayuda para esta enseñanza? ¿La comunidad local le ayuda para este tipo de enseñanza?

¿Cómo enseña a sus alumnos el profesor de Educación Intercultural Bilingüe?

Según usted, el profesor de educación intercultural debe enfocar su acción pedagógica: a) desde su identidad mapunche y/o no mapunche, b) desde los saberes mapunche y no mapunche, c) desde los contenidos de los programas de estudio o d) considerando todos estos componentes.

## **3. Aprendizajes logrados en los niños**

Según usted ¿cuáles son los aprendizajes que en el campo de la cultura mapunche han logrado los niños con el aporte del profesor de educación intercultural?

¿Cuáles son los aprendizajes que en el campo del currículo escolar han logrado los niños con el aporte del profesor de educación intercultural?

¿Cuáles deben ser los aprendizajes que los alumnos debieran incorporar? ¿Por qué?

## **4. Factores socioculturales que influyen en el desempeño**

### **a. Impacto de la formación profesional y de la experiencia**

¿Cuáles son las capacidades pedagógicas que usted valora del profesor de educación intercultural, que se desempeña en esta escuela?

¿Qué capacidades para la enseñanza curricular intercultural cree usted que logró el profesor en la universidad?

¿Qué otras capacidades ha adquirido en su experiencia en la escuela de la comunidad local?

¿Cuál de los dos aporte formativos usted valora más?

### **5. Proyecciones hacia un currículo intercultural**

En cuanto al currículo ¿qué aspectos de la cultura chilena y qué aspectos de la cultura mapunche cree que son los más importantes que debe forma parte de la enseñanza?

Por todo lo anteriormente evaluado se pronunciaría en conformidad respecto del desempeño del profesor: si – No. ¿Por qué?

## **Anexo 8. Guión de temáticas-preguntas para miembros de la comunidad local mapunche**

### **GRUPO FOCAL (6 personas)**

**Objetivo operacional del grupo focal:** Explorar la opinión que los miembros de la comunidad local mapunche tienen acerca del desempeño docente de profesor de EIB.

Esta conversación tiene como propósito escuchar la opinión que ustedes tienen acerca del desempeño del profesor de Educación Intercultural, el/ la profesor/a NN..... Primero, comenzaré diciendo que la UCT forma profesores de EIB, desde 1992 (ya 17 años) y, en efecto nos parece importante recoger la opinión que ustedes tiene acerca del trabajo del profesor en esta escuela.

Para recordar la información, les informo que estaré grabando a fin de tener la información más directa. Les pido que digan exactamente lo que piensan, aquí no se enjuicia al profesor, sino cómo se realiza el trabajo.

Iniciaremos la conversación conociéndonos mutuamente ¿Comienza usted? Y vamos hablando por turnos.

Entremos en el tema del desempeño.

#### **1. Evaluación del desempeño profesional del Profesor**

¿Cómo considera usted que el profesor EIB se desarrolla su trabajo en esta escuela?

Según usted ¿qué es lo mejor que el profesor de EIB, ha hecho hasta el momento en la escuela y en la comunidad y qué es lo que no debió hacer? ¿Por qué?

¿Qué dificultades ve usted que tiene el profesor de EIB cuando incorpora el mapunche kimün a la escuela?

¿Cómo evalúa usted el desempeño del profesor de educación Intercultural?, ¿Por qué?



## **2. Enseñanza del profesor EIB**

Según usted, ¿El profesor está preocupado de que los niños aprendan en la escuela? ¿Por qué?

En relación a la enseñanza ¿usted prefiere que al niño se le enseñe primero lo mapunche en la escuela y luego, el conocimiento chileno occidental?

Desde el rakizum ¿cómo debe enseñar a los niños el mapunche kimün el profesor de educación Intercultural? ¿Por igual a niños y niñas?

## **3. Aprendizajes logrados en los niños**

¿Cree usted que los niños han aprendido más con el profesor? ¿En qué nota usted que los niños están aprendiendo?

## **4. Colaboración de la comunidad al profesor de EIB**

En calidad de miembros de la comunidad local ¿conocen ustedes lo que ocurre en la escuela?: las relaciones entre el alumno y el profesor; las dificultades que tiene la escuela.

A su juicio ¿cuáles son los principales obstáculos (dificultades) que el profesor de Educación intercultural enfrenta en esta escuela? ¿A qué se deben esos obstáculos? ¿De qué modo el profesor los enfrenta?

## **5. Identidad sociocultural del profesor de EIB**

### **5.1 Perfil sociocultural del profesor de EIB**

Por lo que usted conoce al profesor ¿Diría que es un profesional competente para la enseñanza intercultural?: si – no ¿Por qué?

Las celebraciones referidas a la cultura mapunche que se realizan en la escuela, ¿son organizadas por la comunidad, por el profesor de Educación Intercultural o por el Director de la escuela o por todos? ¿Cómo le parece a usted que es mejor?

## **6. Proyecciones hacia un currículo intercultural**

En cuanto al currículo ¿qué aspectos de la cultura chilena, la occidental y qué de la cultura mapunche cree que son los más importantes que debe forma parte de la enseñanza?

Por todo lo anteriormente evaluado se pronunciaría en conformidad respecto del desempeño del profesor: si – No. ¿Por qué?

## **Anexo 9. Guión de temáticas-preguntas para los profesores no EIB**

### **GRUPO FOCAL**

Objetivo operacional del grupo focal: Explorar la opinión que los profesores No EIB tienen acerca del desempeño docente de profesor de EIB.

Ustedes constituyen el grupo de docentes no EIB de esta escuela, que no han sido formados en este enfoque educacional, por ello seguramente tienen una distancia participativa con el (la) profesor/a de EIB. En efecto, su opinión nos parece importante para este trabajo. Otra consideración, si bien comparten un trabajo cercano entre ustedes y con la profesara, cada uno tiene su particular visión, siendo valiosa la opinión de cada persona.

Voy a registrar la información mediante grabación para escucharla de nuevo cuando haga el análisis del desempeño docente de EIB. Les pido que me cuenten lo que ustedes piensan acerca del desempeño docente de la profesora, no se preocupen lo que piensa el otro, estamos para intercambiar opiniones.

¿Comencemos presentándonos?

#### **1. Caracterización y evaluación del desempeño**

##### **1.1 Evaluación del desempeño profesional**

¿Qué opinión tiene usted sobre la EIB?, ¿La cree necesaria? ¿Le habría gustado ser formado en EIB?: si – no ¿Por qué?

¿Cuál es su opinión en relación al desempeño del profesor de educación intercultural en esta escuela?

¿Usted cree que el profesor de EIB, tiene suficiente conocimientos sobre la cultura mapunche, para enseñarla en la escuela?

¿Qué dificultades cree usted que ha tenido el profesor de EIB cuando realiza actividades mapunche en la escuela?

## **2. Enseñanza del profesor EIB**

¿Qué diferencia cree usted que hay entre el profesor EIB y uno no EIB?

¿Cómo es la enseñanza que entrega el profesor de EIB a los niños y cuál es la enseñanza que entrega un profesor no EIB?

¿Pueden complementarse en una escuela local el profesor EIB y el no EIB? Si – no ¿De qué modo?

## **3. Aprendizajes logrados en los niños**

¿Qué han aprendido los niños, como resultado del trabajo del profesor (a) de educación intercultural?

## **4. Colaboración del equipo docente de la escuela**

A su juicio ¿cuáles son los principales obstáculos (dificultades) que el profesor de Educación Intercultural enfrenta en la escuela? ¿A qué se deben esos obstáculos? ¿Cómo los supera?

En relación a los obstáculos ¿cuáles han sido sus aportes para superarlos?

## **5. Proyecciones hacia un currículo intercultural**

En cuanto al currículo ¿qué aspectos de la cultura chilena, la occidental y qué de la cultura mapunche cree que son los más importantes que debe formar parte de la enseñanza?

¿Usted cree que el profesor de Educación Intercultural debe enseñar por igual la cultura mapunche, la cultura chilena y la occidental en la escuela? ¿Por qué?

## **Anexo 10. Guión preguntas indagatorias para formador de formadores EIB**

### **UCT**

#### **GRUPO FOCAL**

Objetivo operacional del grupo focal: Identificar las orientaciones teórico-pedagógicas que el formador de formadores reconoce utilizar en el proceso de formación docente en EIB.

Este grupo focal se enmarca en el proceso de estudios de postgrado que, quien protagoniza este estudio, desarrolla en la Universidad de Extremadura, España. El proyecto de tesis refiere al “Desempeño profesional del profesor de Educación Intercultural en escuelas situadas en contextos interétnicos, en el centro sur de Chile”, específicamente el desempeño de nuestros egresados. En este sentido, he solicitado a ustedes la colaboración para la realización del presente grupo focal.

El propósito de este grupo focal es que conversemos acerca de la formación profesional que nosotros desarrollamos en el campo de la Educación Intercultural.

#### **Preguntas para orientar la conversación.**

1. ¿Cuál es el propósito formativo que usted reconoce haber implementado en su docencia de formación de docentes de EIB en la Carrera?
2. ¿De qué modo cree usted que sus principios pedagógicos fueron entendidos y replicados por sus estudiantes egresados?
3. ¿En el marco de qué teoría pedagógica intercultural sitúa usted su práctica docente?
4. ¿La teoría intercultural que lo representa constituye una teoría vigente o ya ha sido desplazada por la academia Latinoamérica y europea sobre la EIB?
5. ¿Cómo cree usted que se podría optimizar la teoría pedagógica Intercultural que usted aprendió?, Indique las fuentes.
6. ¿Cuáles son las dificultades y/o facilidades que ha tenido en su práctica docente en la carrera?

7. ¿Cómo se organiza la práctica docente intercultural de sus alumnos? ¿De dónde emergen los contenidos y las competencias educativas a lograr?

**Anexo 11.** Organización de las preguntas de indagación empírica según ámbitos del estudio orientado al logro de objetivos

Entrevistados Ámbitos	Dimensiones	Prof. EIB	Profesores No EIB	Comunidad local mapunche	Miembros Centro Padres
Evaluación del desempeño.	Evaluación del desempeño	1 - 2	2	1-2-4-14	1-2-3-4 16
Enseñanza del profesor EIB	Organización de los saberes y prácticas culturales mapunche en la clase	3			5-6-7
	Organización de los saberes y prácticas culturales mapunche en el currículo escolar	4			7
	Modalidad para enseñar el mapunche kimün			7	
	Capacidad de enseñanza		3		11-12-13-14
Aprendizajes logrados en los niños	Logros de aprendizajes de los niños.	5 - 6	8	8	9
	Preocupación por los aprendizajes de los niños			5	
	Aprendizaje del mapunzugun en los niños.	7			8
	Dificultades del profesor EIB para enseñar el mapunzugun en la escuela y el mapunche kimün	8		3	9
Factores socioculturales que influyen	Impacto de la formación docente	9			11
	Concepciones de EIB	10 – 11 – 12-13	1		12
	Colaboración del equipo docente de la escuela	14-15			
	Relación del profesor con los miembros de la comunidad	16		9	
	Obstáculos que ha vivido el profesor EIB		9-10	10	
Identidad Sociocultural del profesor EIB	Perfil sociocultural del profesor EIB	17-18-19-20			
	Competencia del profesor y/o capacidades del profesor EIB		3	3-11-12	
	Relación entre profesor EIB y no EIB		5-6-7		

Dinámica entre organización sociocultural de la comunidad, la escuela, administración educativa y desempeño	Organización de la comunidad y relación con la escuela	21-22			
	Organización y administración educativa	23-24-25			
Proyección hacia un currículo intercultural	Ámbitos culturales mapunche y no mapunche	26	11	6 - 13	10
	Incorporación de la EIB en el currículo escolar actual	27	12		15

Las preguntas guías de conversación en el guión cubrieron casi todos los ámbitos en cada tipo de actores. Las que no fueron cubiertas, se recogió información por vía de conversación indagatorio, a nivel oral.

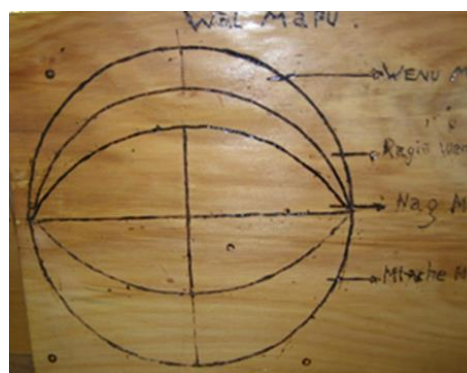


**Anexo 12. Organización de las preguntas de indagación empírica a los formadores de formadores UCT, según ámbitos del estudio orientado al logro de los objetivos**

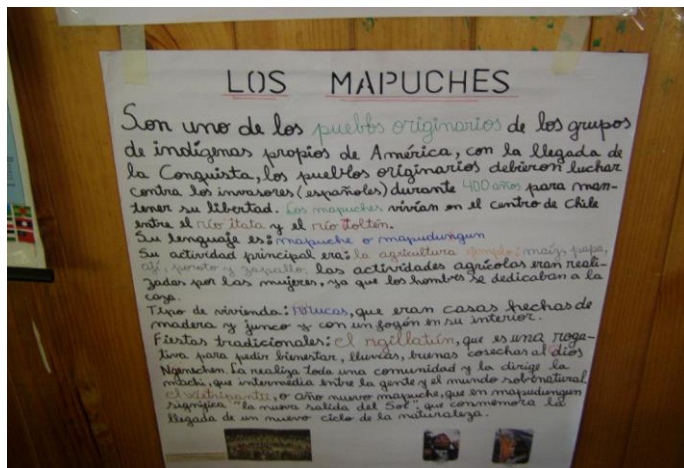
Entrevistados Ámbitos	Dimensiones	Preguntas a formador de formadores en EIB
Propósitos y principios formativos que orientan al docente formador	Propósitos implementado por el formador	1
	Comprensión de los principios pedagógicos de parte de los profesores en formación	2
Teoría pedagógica intercultural	Teoría pedagógica en que sitúa la práctica docente	3
	Estado de vigencia de la teoría pedagógica en América latina	4
	Posibilidades de optimizar la teoría pedagógica aprendida.	5
Factores que influyen en la práctica docente del formador de formadores	Factores que ha dificultado práctica pedagógica.	6
	Factores que han facilitado la práctica pedagógica	6
	Dificultades del profesor EIB para enseñar el mapunzugun en la escuela.	6
Organización de la práctica docente EIB del formador de formador	Modo de organización de la práctica pedagógica intercultural.	7
	Ámbitos de emergencia de los contenidos de la práctica pedagógica.	7
	Ámbitos de emergencia de las competencias a lograr.	7

### Anexo 13. Símbolos e información cultural en el aula del profesor EIB

Iconografía en piedra; símbolos sobre el mundo del mundo, sistema numérico



## Anexo 14. Elementos materiales, tecnológicos y modalidad de trabajo en el aula de algunos profesores EIB



### Anexo 15. Glosario de términos del Mapunzugun

**Ad Mapu (Az mapu):** Rasgo característico que da cuenta del orden geográfico de un lugar. **Azmapu:** Conjunto de cuerpo normativo y/o derecho consuetudinario que definió en orden social y “jurídico” de la sociedad mapunche. Existe azmapu para la asignación de nombres personales, para el matrimonio, tratamiento de enfermedades, etc. Nombre de una organización mapunche surgidas en la década de los ochenta.

**Awigkamiento:** Proceso que expresa la profunda transformación cultural de las generaciones jóvenes mapunche, propiciado originalmente por la escuela y luego por distintas instancias del contacto interétnico hispano-chileno -mapunche.

**Awigkao:** Persona mapunche que adopta el estilo y prácticas de vida del wigka.

**Ayjarewe:** Forma organizativa ancestral mapunche que se convocaba para tomar acuerdos y resolver problemas que atañan al conglomerado de la unidad socio-territorial.

**Azelcheffe:** Denominación que el movimiento mapunche asignó al Asesor Cultural y/o educador Tradicional, figura que emergió en el año 1996, como resultado del Proyecto Piloto en EIB, licitado por el MINEDUC.

**Chachay:** Trato respetuoso hacia un hombre adulto joven o anciano.

**Chumleymi:** Pronombre interrogativo usado para pregunta por el estado de salud.

**Epew** (epeo, forma castellanizada): Tipo de relato mapunche que mediante la personalización de aves, animales y/o insecto, expresa problemas humanos de la sociedad mapunche y/o del contacto interétnico. En la educación endógena o kimeltuwün, cumple un papel referencial del comportamiento que los niños deben corregir.

**Fütake che:** Ancianos/as, que por serlo, merecen respeto. Con esta denominación se designa también a los padres de un grupo familiar.

**Fütal mapu.** Concepto que alude a la configuración sociocultural y política endógena mapunche, de una unidad socio-territorial extensa.

**Gijatun:** Oración. Nombre con que actualmente se denominan las ceremonias religiosas de la sociedad mapunche. Este nombre coexiste con el de kamarikun, designación que refiere a la integralidad del ceremonial.

**Gübam:** Consejo reflexivo, que orienta el comportamiento de la persona en el marco del azmapu.

**Gübantun:** Proceso formativo mapunche, que fundado en el gübam pretende asegurar la continuidad del orden sociocultural de la vida, a través de la orientación del comportamiento de las personas, especialmente a las nuevas generaciones.

**Gulu mapu:** Territorio mapunche situado en la vertiente occidental andina.

**Jejipun:** Ceremonia mapunche breve de ruego al Ser Superior para agradecer y pedir por el buen desarrollo de la vida. El jejipun, como contenido la circunstancia que la origina. Por ejemplo al inicio de una actividad agrícola; de un proceso formativo docente, etc.

**Kajfülkan:** Personaje histórico mapunche del período de conquista hispana. Nombre de una organización mapunche de la década de 1980.

**Kamarikun:** Nombre ancestral de la ceremonia religiosa mapunche.

**Kawej/ kaweju:** Caballo.

**Kila:** Castellanización de küla: tres o de **küba:** Chusquea quila.

**Kimche:** Categoría conceptual que refiere al modelo de persona sabia.

**Kimeltuwün:** Modelo educativo mapunche.

**Kiñelmapu:** Organización socio-territorial que refiere a un acuerdo social de configurar una unidad territorial entre **lof che** de diferentes linajes.

**Kujiñ** (Kulliñ): Animales, generalmente cuadrúpedos.

**Kulxug /kultrun:** Instrumento musical de percusión.

**Küpam:** Pieza del vestuario de la mujer mapunche.

**Kura:** La piedra.

**Kurü:** Negro.

**Lafkenche:** Identidad territorial usado para referirse a los habitantes del área costera del océano Pacífico desde la VIII a la X regiones.

**Lamgen:** Hermana biológica, término con el que mujer se refiere a su hermana o hermano biológico. En el mismo sentido lo usa una mujer para el trato social con personas no parientes.

**Liftun:** Limpiar. Ceremonia que simboliza la limpieza del “espíritu” de las personas en estado de agonía.

**Lof che:** Comunidad mapunche fundada en relaciones de parentesco, que reconocen un ancestro patrilineal y patrilocal común.

**Logko:** Literalmente, cabeza de persona, animales o de algunos cereales como el trigo. Jefe de un lof che o de alguna actividad colectiva.

**Machi:** Chaman, papel que puede ser asumido por hombre o mujeres.

**Mapun kimeltuwün:** Sistema educativo mapunche. La palabra mapun diferencia naturaleza de cultura, a la vez que identifica lo propio de lo ajeno, lo endógeno de lo exógeno.

**Mapun kimün:** Sistema mapunche de conocimiento. Modelo integral del estilo de vida mapunche, que comprende el conocimiento, comportamiento, actitud y valores de las personas mapunche.

**Mapunche:** Autodenominación ancestral del pueblo hoy conocido como mapuche.

**Mapunzugun:** Nombre de la lengua del pueblo mapunche.

**Mari mari:** Saludo formal, siempre generalmente de mano, como expresión de respeto.

**Meli folil küpan:** Expresión que refiere a la descendencia familiar de una persona considerando los cuatro abuelos. Dos paternos y dos maternos.

**Metawe:** Cántaro.

**Milcao:** Alimento mapunche elaborado en base a papas ralladas y/o molidas.

**Muday o mushay:** Bebida elaborada a base de cereales como trigo, cebada, maíz.

**Newen Mapu:** Nombre de una organización mapunche (Fuerza, firmeza del territorio).

**Ñaña:** Trato social de hermana que se da de mujer a mujer, de hombre a mujer.

**Palin:** Juego de la chueca. En situaciones de relaciones interétnicas se utilizó el palin para dirimir conflictos.

**Papay:** Trato respetuoso hacia una mujer joven o anciana.

**Patiru:** Nombre la sociedad mapunche dio misionero católico.

**Pentukun:** Saludo formal mapunche que quiere decir “mirar hacia el interior del otro”. Este consiste en un discurso formal tetrádico en el cual cada interlocutor toma la palabra cuatro veces con el propósito de captar el estado social, cognitivo y las intencionalidades del otro.

**Pewenche:** Identidad territorial de las personas mapunche que habitan la cordillera andina.

**Picunche /pikumche:** Identidad territorial con que se designa a la población mapunche que en el período de conquista –colonia hispana habitó la zona central del Chile. El concepto Pikum (pikun forma castellanizada ) refiere al punto cardinal norte.

**Pifilka** (pifũjka): Instrumento musical mapunche, de uso propio de los hombres.

**Pozke weza zugun:** Literalmente asuntos sucios. Aquí tiene el significado de asuntos distorsionantes de los saberes mapunche.

**Purulón** (de Pu rülon): Nombre mapunche de una localidad de la actual región de Los Ríos. Probablemente refiere a las familias que residen próximos a los humedales que caracterizan esa área geográfica.

**Qüñüm:** Aves silvestres y domésticas.

**Rakizuam.** Lógica mapunche de pensamiento. Se aplica también al proceso reflexivo de construcción endógeno de conocimiento.

**Raq:** Greda, arcilla.

**Reñma:** Sistema mapunche de parentesco que refiere al vínculo entre los parientes tanto de línea paterna como materna.

**Ruka:** Vivienda. En la lengua mapunche a toda vivienda se designa con el nombre de ruka.

**Rukache:** Familia mapunche extensa.

**Rulpazugun:** Aquí refiere a traducir la idea en palabra, a la vez que habilidad para pronunciar las palabras propias de una lengua.

**Trapelakucha [Xapel akusha]:** Literalmente, aguja que une o ata dos partes. Joya de la mujer mapunche, con que une su reboso a la altura del pectoral.

**Uko:** Sustancia de tipo arenisca usada en la alfarería.

**Wapi:** Isla.

**Wayzüf mapu:** Territorio ubicado al lado oriental de los Andes.

**We xipantu:** Período de tiempo que refiere a la aparición de los brotes y el aumento de la temperatura ambiente (agosto-septiembre). En actualidad se denomina como **We xipantu** al solsticio de invierno, en el sentido de año nuevo mapunche.

**Wigka.** Este concepto, más allá de su sentido original de referirse a “ladrón de animales” o usurpador, o “igka” (Zavala, 2008). Otorga identidad étnica al no mapunche de ascendencia española y/o a sus descendientes criollos, en tanto configuran un “otro”.

**Williche:** Identidad territorial con que se designa a los que habitan los valles de la X región, provincias de Osorno y Chiloé.



**Wiñokintun:** Con este concepto se hace referencia a la estrategia de reflexionar acerca del pasado de la sociedad. Literalmente: Volver la mirada hacia atrás.

**Wirikon kizu mew:** Rayado en sí mismo, a modo de listas.

**Wizün:** Alfarería mapunche.

**Xarilonko:** Joya de la mujer mapunche que se usa alrededor de la cabeza.

**Xawün (trawün):** Reunión, encontrarse dos o más personas.

**Yamüwün:** Expresión que refiere al respecto recíproco entre personas.

**Yewentukunoalu egün:** Expresión que alude a que las personas no pongan en vergüenza y/o no se avergüence de su familia, de su lengua, de las personas de su pueblo, etc.

**Zañwe:** El cerdo.

**Zugu:** Asunto, tema, información, noticias.