

La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción

Intercultural education in Chile from the perspective of the actors:
a co-construction

Nolfa Ibáñez-Salgado / nolfa.ibanez@umce.cl

<http://orcid.org/0000-0003-1491-1190>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Sofía Druker-Ibáñez / sofia.druker@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0934-4825>

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Universidad de Manchester, Reino Unido

Abstract: This article analyzes the cultural relevance of the Program of Intercultural Bilingual Education (PBIE) in the Region of La Araucanía (southern Chile), emphasizing the perspective of teachers, traditional educators and Mapuche parents. The methodology is qualitative, with an ethnographic and participatory orientation. The results of this study show consensus among the actors involved, regarding the systematic obscuring of the logics of meaning that guide the actions of Mapuche people, as well as their agency, which, in turn, would explain their shared perception of the program's lack of cultural relevance and their feelings of not being sufficiently considered in the setting into motion of PBIE. We hope this work can serve as a contribution to the inclusion of interculturality in teacher training and innovation in the design of public policies for indigenous development in our country.

Key words: indigenous population, intercultural education, cultural relevance, educational policy, participatory research.

Resumen: Se analiza la pertinencia cultural de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), en escuelas de La Araucanía en el sur de Chile, desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y adultos mapuche, quienes son destinatarios de esta política pública. La metodología es de carácter cualitativo y de orientación etnográfica y participativa. Los resultados muestran que existe una percepción compartida sobre la falta de pertinencia cultural que tiene para ellos la actual implementación del PEIB, así como el sentimiento de no haber sido considerados suficientemente en sus modos de instalación. Se constata la sistemática invisibilización de las lógicas de sentido que orientan el accionar de las personas mapuche y el no reconocimiento de su agencia. Se espera que este trabajo pueda contribuir a la inclusión de la interculturalidad en la formación docente y al rediseño de la implementación de políticas públicas de educación y desarrollo indígena en nuestro país.

Palabras clave: población indígena, educación intercultural, pertinencia cultural, política educacional, investigación participativa.

Introducción

Este artículo es parte de una investigación,¹ cuyo propósito es contribuir a mejorar la pertinencia cultural de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), en Chile. El estudio tiene como principal objetivo co-construir propuestas y recomendaciones para mejorar la pertinencia cultural de la implementación del PEIB en escuelas de la región de La Araucanía, en el sur del país, a partir de develar las percepciones que de dicha pertinencia tienen docentes, educadores tradicionales² y apoderados³ mapuche⁴ de escuelas con mayoría de estudiantado indígena.

El trabajo se focaliza en la obtención de evidencias situadas respecto a estas percepciones, previendo la debida contextualización, por cuanto se asume que el conocimiento siempre es construido en relación con el entorno y que, como planteó Habermas (1989), los paradigmas en las ciencias sociales siempre tienen una conexión interna con el contexto social del cual surgen y en el que operan; es en el proceso relacional donde emerge ese conocimiento que está enraizado en el cuerpo y en la historia social del sujeto que conoce (Toren, 1999; Varela, 1990); o dicho en palabras de Maturana (1990: 109), “el conocimiento siempre se adquiere en la convivencia [...] el conocimiento siempre tiene que ver con las acciones”.

En este marco, el presente estudio pretende que la reformulación de la experiencia de los participantes mapuche en el desarrollo de un proceso metodológico de co-construcción –dirigido por investigadores no mapuche– permita recoger y visibilizar sus valoraciones y expectativas, respecto a cómo se implementa el PEIB en sus escuelas, desde sus propios modos de significación y otorgamiento de sentidos, asumiendo que, en una relación

1 Adscrita a la línea de investigación sobre Diversidad e Interculturalidad del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y financiada por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Proyecto FONIDE F811345, adjudicado en concurso 2013).

2 Como parte de la implementación del PEIB, el educador o educadora tradicional es una persona elegida por la comunidad indígena a la que pertenece, para llevar la enseñanza de su cultura a la escuela, formando una dupla con el profesor o profesora para impartir el Sector de aprendizaje de Lengua Indígena, incorporado al currículo nacional en 2010, para las escuelas con estudiantado indígena.

3 Apoderado/a en Chile es el adulto responsable del estudiante ante la escuela. Por lo general, es la madre o el padre del niño o niña.

4 Mapuche significa “gente de la tierra” y no se pluraliza.

intercultural, “los procedimientos requieren ser articulados a las formas reflexivas operantes en cada cultura” (Salas, 2013: 66).

Se dará cuenta sucintamente de la perspectiva epistemológica adoptada en el estudio, de los antecedentes que lo motivaron, del contexto donde se realizó y de la metodología utilizada. Asimismo, se expondrán los resultados más relevantes en relación con las valoraciones y expectativas de los participantes, además de las proyecciones que puede tener este trabajo en el concierto de los esfuerzos que se hacen en Chile y en general en Latinoamérica, para mejorar la pertinencia cultural de los programas de educación y desarrollo indígena.

Marco conceptual y epistemológico

Para este estudio, se asume la reconceptualización que propone Long (1988 y 1996), respecto a las nociones de conocimiento, poder y agencia, que implica centrarse en los actores sociales, atendiendo a cómo interactúan sus mundos de vida, para analizar la construcción social de conocimientos y las disputas, negociaciones y consensos que se establecen a su alrededor y cuyos contextos el autor denomina “arenas”. Estas arenas, aun estando espacial y temporalmente distantes, influyen en las macrorrepresentaciones presentes en las prácticas locales.

En consecuencia, se considera el conocimiento teórico y el pragmático en su estrecha interrelación, para comprender las rationalidades de los actores en las distintas arenas sociales en las cuales establecen negociaciones o disputan significados en su proceso de construcción de conocimiento. Este aspecto es en particular relevante, ya que las personas mapuche que participaron en el estudio residen mayormente en comunidades indígenas, y los profesores y educadores tradicionales ejercen en escuelas rurales de la propia comunidad o de comunidades cercanas, con mayoría de estudiante mapuche.

La implementación de proyectos educativos y de desarrollo desde la política pública, focalizados en grupos que pertenecen a culturas distintas a la dominante, involucraría siempre una tensión entre intereses diversos e implicaría necesariamente espacios de intersección o interfase entre diferentes mundos de vida. Por lo tanto, es prioritario, en términos metodológicos, atender a la producción de significados que ocurre en la vida cotidiana, ya que las prácticas locales incluyen macrorrepresentaciones que están influidas por arenas espacial y temporalmente distantes y que se fundamentan en los sentidos y significados que las personas construyen como resultado

de sus procesos cotidianos, por lo que solo son entendibles en los contextos concretos.

Como señalan Long y Arce (1992: 9), “la perspectiva centrada en el actor requiere un análisis completo de las formas en las que distintos actores sociales manejan e interpretan nuevos elementos en sus mundos de vida, entendiendo la organización, las estrategias y los elementos interpretativos involucrados en ello”. Aquí, la noción de conocimiento refiere a que tanto el conocimiento científico como el no científico –o de la vida cotidiana– se constituye mediante los modos en los cuales las personas categorizan, codifican, procesan y otorgan significado a sus experiencias.

El conocimiento, por tanto, se desarrolla sobre la base de los marcos de sentido existentes y se construye como resultado de un “amplio número de decisiones e incorporaciones selectivas de ideas, creencias e imágenes previas, pero al mismo tiempo destructivo de otros posibles campos de sentido y entendimiento” (Long y Arce, 1992: 211).⁵ Dicho de otro modo, esta construcción involucra formas de construir el mundo y, de manera simultánea, también excluye otras formas de hacerlo, por eso el entendimiento sobre cómo se dan los procesos de producción, reproducción y transformación del conocimiento tiene que ser situado en los mundos de vida de las personas, lo cual constituye una consideración central en el presente estudio.

Las propuestas de soluciones estandarizadas dirigidas a las personas que pertenecen a culturas minoritarias son definidas desde el conocimiento experto de la cultura hegemónica, desatendiendo a menudo los conflictos que se producen entre el rol del conocimiento experto y el rol del conocimiento local, disminuyendo la importancia de este último (Hobart, 1993). Esto conllevaría la generación de sistemas de ignorancia sobre los otros, los sujetos de intervención, en circunstancias que los conocimientos locales constituyen las potenciales agencias de las personas, y el sujeto agente es el sujeto de la práctica, el sujeto de la acción social (Venegas, 2017).

En este sentido, se toman en cuenta aspectos sociohistóricos y sociopolíticos de los/las participantes en esta investigación, para intentar una comprensión plena de las proyecciones de sus potenciales agencias y visibilizar las implicancias que tiene la construcción social del conocimiento y la ignorancia sobre “los otros” (Quarles, 1993), sin suprimir o invisibilizar el conflicto que históricamente se ha mantenido entre el pueblo mapuche y el Estado chileno, a partir del despojo de que ese pueblo fue objeto en el pasado, por parte de ese mismo Estado (Bengoa, 1999; Pinto, 2012; Torres *et al.*, 2016).

⁵ Las citas de Long y Arce corresponden a traducción propia.

Antecedentes y contexto

A nivel mundial, Chile ostenta uno de los más altos índices de segregación escolar (Concha, 2011). La sociedad chilena no se caracteriza por acoger la diversidad, sobre todo cuando se trata de personas de los pueblos originarios, como muestran diversos estudios y encuestas (Observatorio Ciudadano, 2013; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013; Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2011; Naciones Unidas, 2009; Aymerich *et al.*, 2003). Para contribuir tanto a modificar la imagen colectiva que tiene la sociedad dominante sobre las personas indígenas, como a disminuir las enormes brechas educacionales existentes en Chile, se considera que la comprensión y valoración de la diversidad debe ser uno de los ejes fundamentales en educación y, muy especialmente, en la formación docente.

Los resultados de nuestros estudios previos en contextos escolares y familiares culturalmente diferenciados, al mismo tiempo que permitieron apreciar el alto potencial de agencia de las personas mapuche y aymaras⁶ que participaron en ellos, constataron que las lógicas que guían el quehacer en las familias y en las comunidades indígenas son distintas y a veces opuestas a las que imperan en la cultura escolar (Ibáñez *et al.*, 2014 y 2009). Esto explicaría que la autonomía y capacidad de resolver problemas que los niños y niñas aprenden en sus procesos de socialización primaria se desdibujen paulatinamente en el aula escolar y que las escuelas con mayoría de estudiantado indígena sean las que obtienen más bajos resultados en las mediciones escolares nacionales (Mineduc, 2015; Webb *et al.*, 2017).

El desconocimiento y la no comprensión de estas lógicas culturales propias estarían a la base del cuestionamiento que se hace a la pertinencia cultural de la implementación de programas de educación y desarrollo indígena, por parte de quienes son sus destinatarios, (Díaz y Druker, 2007; Lagos, 2015; Mineduc/Unicef, 2012; Mineduc, 2011; Organizaciones Territoriales Mapuche, 2006).

Lo anterior constituye un desafío para la formación de profesores, ya que la población indígena en Chile se aproxima al millón ochocientas mil personas, de las cuales más del 87% corresponde a la población mapuche que reside mayoritariamente en la ciudad capital y en la región de La Araucanía (32%).⁷ Cabe señalar que la región de La Araucanía tiene los mayores

6 Las personas aymaras constituyen la segunda etnia más numerosa en Chile, después de las personas mapuche, y residen principalmente en el extremo norte del país.

7 Los resultados del Censo 2012 en Chile fueron publicados y retirados posteriormente para su revisión.

índices de pobreza del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2016) y uno de los más bajos resultados en las mediciones educacionales (Mineduc, 2015).

La población mapuche de esta región presenta un menor logro que la no indígena en materia de desarrollo humano, lo cual configura una situación muy crítica al mirar el conjunto del país (Gobierno de Chile-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2009, Universidad de La Frontera, 2015), unido a la tensión político-social de larga data que existe en la región entre el pueblo mapuche y el Estado chileno, la cual en el último tiempo solo ha empeorado.

Con el reconocimiento de que a partir de la recuperación de la democracia, y especialmente en los últimos años, se han realizado esfuerzos para lograr una mayor equidad en relación con la población indígena chilena,⁸ y el discurso oficial se ha hecho cargo de lo que se ha llamado “desarrollo con identidad” (Fondo Indígena, 2007), reiterando lo que la cultura dominante entiende por participación y rendición de cuentas, los programas implementados desde la política pública parecen excluir formas ancestrales de gestión comunitaria de bienes naturales comunes (Torres *et al.*, 2016) y no considerar suficientemente los aspectos culturales intangibles, las dimensiones simbólicas propias y el hecho de que las lógicas que orientan el quehacer de las personas de los pueblos originarios y sus concepciones tradicionales son distintas.

Por lo tanto, muchas veces ocurriría que relaciones, acciones y objetos que nombramos con las mismas palabras, tienen para ellos, en todo o en parte, distintos significados y sentidos (Agurto, 2004; Bartolomé, 1997; Ibáñez, 2003; Ibáñez *et al.*, 2012; Quilaqueo, 2007). A esto se suma que su concepción del tiempo real y simbólico también es diferente a la de la cultura dominante, lo cual se refleja en la temporalidad de sus interacciones, en las cuales cada participante “espera” al otro, nunca lo apura o interrumpe (Serrano y Rojas, 2003; Ibáñez, 2006).

En general, las políticas de educación intercultural están tensionadas por las políticas educativas de carácter general, que en Chile parecen tener el propósito de estandarizar todo, bajo un paradigma que no considera realidades

⁸ Una de las últimas iniciativas ha sido el Programa de Desarrollo y Fomento Indígena, de 2016, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, cuyo objetivo general es contribuir al aumento de los ingresos de los hogares indígenas de Chile. Por otra parte, en el Programa de Gobierno de la presidenta Bachelet se incluye el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, así como su representación política en el Congreso de la nación. La comisión presidencial a cargo de estudiar y formular propuestas para cumplir con estos dos objetivos entregó su informe en 2017.

culturales diversas y que desatiende el desarrollo teórico actual y las reales necesidades de las personas de los pueblos originarios (Carvajal y Dresdner, 2013). Todo lo anterior incidiría en la poca pertinencia cultural que los modos de implementación de los programas de educación y desarrollo indígena tienen para sus beneficiarios (Gobierno de Chile-PNUD, 2009).

El PEIB se instala como política pública dependiente del Ministerio de Educación (Mineduc) en 1996, con base en la Ley núm. 19253 de 1993, conocida como Ley indígena. En 2001, se establece un convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo para fomentar el desarrollo de las comunidades indígenas en Chile. A partir de 2010, el PEIB pasa a formar parte de la División de Educación General del Mineduc y releva dos componentes: fortalecimiento del sector lengua indígena e interculturalidad en el espacio escolar.

El fin del PEIB es preservar la lengua y la cultura de los pueblos originarios y contribuir a la formación de ciudadanos interculturales. En el marco de este programa y como uno de sus componentes, en 2010 se incorpora al currículo nacional de educación básica el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena (SLI), con carácter obligatorio para las escuelas que poseen una matrícula indígena superior al 50% y progresivo anualmente hasta llegar al 20% de matrícula; también es progresiva su inclusión por nivel escolar, debiendo extenderse a 8º año, que es el último del nivel escolar básico a partir de 2016.

Para esta implementación se conforman las “duelas pedagógicas”, con el o la docente a cargo del curso, quien cumple el rol de profesor mentor, y el educador o educadora tradicional, persona indígena hablante de su lengua nativa y que es previamente validada para este efecto por su comunidad, principalmente por considerar que esa persona posee la sabiduría y el conocimiento cultural ancestral de su pueblo, así como la capacidad para transmitir esos conocimientos.

La región de La Araucanía es la que tiene el mayor número de escuelas que han sido focalizadas por el PEIB y que, a partir de 2010, han debido incorporar al currículo el SLI. La inclusión de educadores tradicionales para atender en conjunto con los docentes el nuevo sector curricular podría generar un espacio inédito para el diálogo intercultural, ya que los educadores tradicionales tienen una doble validación: por una parte, como se dijo antes, son validados por sus propias comunidades, y por otra, son validados en la escuela, precisamente por haber sido objeto de esa selección, lo cual implica también el tener conocimientos formales reconocidos por la cultura hegemónica.

Además, dado el promedio de edad de docentes y educadores tradicionales mapuche contratados en La Araucanía (Acuña, 2012), se puede suponer que una parte de ellos también son apoderados en la misma escuela o en escuelas cercanas, constituyendo lo que hemos llamado la tríada cultural-contextual, como grupo inédito de actores educativos que podrían aportar con su agencia a la construcción de un nuevo camino que posibilite instalar en la escuela chilena la interculturalidad de derecho (Ibáñez, 2015).

Sin embargo, este nuevo escenario para la educación intercultural requiere apoyos específicos para superar los problemas ya detectados en los primeros estudios al respecto: falta de acompañamiento al educador o educadora tradicional por parte del docente mentor, insuficiente pertinencia de las guías de trabajo entregadas por el PEIB, tendencia a asumir que la disciplina o el orden al interior del aula es solo responsabilidad de los docentes mentores, suponer que el educador tradicional debe comportarse como el profesor o profesora, la distancia existente entre la escuela y la comunidad local (Acuña, 2012; Mineduc/Unicef, 2012) y, como han señalado Quintileo *et al.* (2013), el hecho de que las actividades curriculares propuestas en el SLI tenderían a promover una identidad indígena estática y estereotipada.

En este contexto, la presente investigación apunta a relevar las percepciones de los actores, para contribuir a que sus conceptualizaciones, valoraciones y expectativas aporten a la pertinencia cultural, como ellos la entienden, que debe tener la implementación de la política pública de la cual son destinatarios.

Aspectos metodológicos

Se concibe el proceso investigativo como un proceso reflexivo de constante formulación y reformulación (Hammersley y Atkinson, 1994), en el cual los datos recogidos son comprendidos como un producto histórico cultural, cuya especificidad está dada por las particularidades del tiempo y espacio donde se producen (Goetz y Le Compte, 1998).

El grupo de estudio se selecciona mediante un muestreo intencionado con base en criterios específicos (Flick, 2004), que incluyen el interés por participar y la autoidentificación como mapuche. Adicionalmente, el criterio para los apoderados fue tener al menos un hijo/a en una escuela con SLI, y para docentes y educadores tradicionales estar en ejercicio en una escuela de la región.

Por razones de espacio, se describen a continuación, de manera sucinta, los principales aspectos de la metodología empleada⁹, la cual se enmarca

⁹ Para el detalle del diseño metodológico se puede consultar el Informe Final de Investigación, en Mineduc (2011a).

en un enfoque cualitativo, de orientación etnográfica y participativa, cuyo foco es el proceso de co-construcción entre investigadores e investigados. Se analizan y comparan las concepciones, valoraciones y expectativas de apoderadas/os, docentes y educadores/as tradicionales mapuche, pertenecientes a escuelas de distintas comunas de la región de La Araucanía, la gran mayoría rurales, sobre la implementación del PEIB en general, y la implementación del SLI en particular.

El grupo de estudio se conforma de 30 personas: 22 mujeres y 8 hombres –residentes en ocho comunas de la región–, de los cuales 10 son docentes y 9 educadores/as tradicionales –todos con larga experiencia en el PEIB– y 11 apoderados/as. Los docentes y educadores tradicionales trabajan en 10 escuelas distintas, la mayoría rurales, y 14 de ellos conforman siete duplas pedagógicas. Los apoderados son de siete de esas escuelas. Se cumple el protocolo ético y los datos se recogen mediante conversaciones, visitas, entrevistas semiestructuradas individuales, grupos de conversación por cercanía territorial y talleres de co-construcción con todos los participantes.

En estos talleres se informan, discuten, priorizan y se establecen consensos sobre categorías de análisis y resultados parciales, con el propósito de asegurar su pertinencia cultural, desde la perspectiva de los y las participantes mapuche.

En correspondencia con los propósitos y objetivos del estudio, la unidad de análisis se compone de valoraciones y expectativas de los distintos actores en relación con lo que ellos consideran “pertinencia cultural” en la implementación del PEIB, antes y después de la incorporación del SLI al currículo, la cual se operacionaliza en dimensiones que toman en cuenta los aspectos contextuales. El análisis se realiza en etapas consecutivas y se centra en develar los significados y sentidos que los participantes tienen en torno al objeto de estudio, establecer lo que es compartido en cada dimensión y consensuar con los participantes, en los talleres de co-construcción, los principales contenidos y su priorización.

Los aspectos prioritarios que dan cuenta de los marcos de sentido de los participantes se dividen para el análisis en: 1) los conceptuales referidos a los modos de pensar, y en 2) los de los estilos de relación referidos sobre todo a los modos de hacer, considerando la relación pedagógica en el aula entre profesor-educador tradicional-estudiante, y la participación y rol de la comunidad en la educación intercultural. En un segundo nivel de análisis, se sistematizan los resultados de ambos aspectos prioritarios, para todos los casos, y se realiza un análisis de correspondencia por rol y género de los participantes.

Valoraciones y expectativas. Principales resultados

Valoraciones respecto a la instalación del PEIB: Las y los participantes en el estudio consideran que el PEIB surge como respuesta a sus demandas históricas, como un espacio ganado por el pueblo mapuche, cuestión que ha sido invisibilizada por el discurso oficial (Samaniego, 2005), donde aparece más como una iniciativa que surge desde el interés del Estado por incluir a toda la ciudadanía, sin relevar la agencia del pueblo mapuche en la instalación de la educación intercultural en Chile. Las expresiones siguientes ejemplifican lo anterior:

[...] porque esto no lo planteó el Estado, estos dirigentes tuvieron que golpear las puertas, tuvieron que ponerse firmes para que el tema de la educación mapuche entrara dentro de la educación estatal tradicional, [...] e imagínese cuántos años tuvieron que pasar para que recién este tema venga a darse a luz (educadora tradicional, entrevista, abril 2014, Temulemu).

[...] porque si bien es cierto se ganó un poco esta lucha de que se haga mapudungun y llegó a la escuela, yo creo que ahí hay un tanto por ciento ganado ahí, y este tanto por ciento hay que potenciarlo (educador tradicional, taller de co-construcción, agosto 2014, Temuco).

[...] bueno, nosotros los mapuches la peleamos, eso se sabe que esto no llegó gratis, que hace más de 100 años que se está diciendo [...] hace más de 100 años, y recién ahora (educador tradicional, taller de co-construcción, octubre 2014, Temulemu).

Valoraciones respecto a la escuela y a la educación mapuche: A pesar del consenso existente respecto a la invisibilización de la agencia local en la decisión de implementar la educación intercultural, se valora la escuela como espacio para dicha educación, pero se hace una clara distinción entre educación intercultural y educación mapuche: la escuela es la llamada a hacer educación intercultural; la educación mapuche le corresponde a la familia y la comunidad, por lo que sus detalles no se discuten en otros espacios:

Estoy hablando del colegio, no estoy hablando de la educación mapuche tampoco (profesora, taller de co-construcción, agosto 2014, Temuco).

[...] qué queremos: ¿educación mapuche o educación intercultural bilingüe? [...] si queremos educación mapuche, entonces vayámonos de la escuela y quedémonos en las comunidades haciendo educación mapuche (profesora, taller de co-construcción, agosto 2014, Temuco).

Si hablamos de educación mapuche es educación mapuche que tiene otra lógica, tiene otro contexto, y que es en otra parte, que no es en la escuela es en la comunidad. Y si hablamos de educación intercultural bilingüe su lógica está dentro de un colegio,

dentro de la estructura estatal, dentro de la educación del Estado (profesor, taller de co-construcción, agosto 2014, Temuco).

Según Long (1988; Long y Arce, 1992), es posible identificar dos dinámicas separadas de producción de conocimiento con sus consecuentes sistemas de producción de ignorancia: por un lado, la escuela se valora en función de su rol tradicional de entrega de un tipo de conocimiento, asociado con la cultura hegemónica, considerado como el único posible para el desarrollo exitoso de los estudiantes en la sociedad dominante. Este proceso, por su propia naturaleza, excluye otros conocimientos, construidos como parte del mundo de vida de las personas mapuche y de su microhistoria (Toren, 1999; Quarles, 1993), configurándolos en sistemas de ignorancia y excluyéndolos del espacio escolar.

Cabe destacar que, no obstante, existe una positiva valoración de la educación intercultural, lo que referiría a su potencial como espacio intersticial de apertura a conocimientos y lógicas de sentido, previamente excluidos de los contextos escolares.

En un sentido opuesto a lo que podría inferirse de la valoración de la educación intercultural como concepto, se considera que existen saberes propios y fundamentales, en el marco de la cultura mapuche, que forman parte de una episteme propia, de lógicas y sentidos sobre el mundo que son representados como esencialmente separados de los conocimientos escolares.

La idea de esencia aquí es importante, ya que refiere a la identificación de una diferencia en la naturaleza de los espacios comunitarios y familiares mapuche, con aquellos que la escuela instala o pudiese llegar a instalar. De este modo, la escuela es vista como un espacio en el que, por su naturaleza, es imposible la construcción de conocimientos claves sobre la cultura mapuche. En este contexto, el reconocimiento de un sistema de conocimiento mapuche implica también la generación de sistemas de ignorancia en relación con la cultura hegemónica, cuyos valores quedan plasmados en la llamada cultura escolar.

Valoraciones respecto al SLI: Si bien en el discurso todos saben que el SLI se implementa en el marco del PEIB como uno de sus componentes, los distintos actores los perciben como programas distintos, en niveles similares. Esto es, a partir del modo como estas personas categorizan y otorgan significado a sus experiencias (Long y Arce, 1992), el SLI no es para ellos un componente del PEIB, sino que lo reemplaza: “se terminó el PEIB y ahora está el Sector de Lengua Indígena” (profesora, entrevista, julio 2014, Chol Chol), lo cual también reflejaría la inexistencia de otras actividades del PEIB en sus escuelas.

Al comparar lo que se hacía antes y después de la inclusión del SLI en el currículo, hay una valoración positiva sobre la implementación previa en cuanto a su pertinencia cultural y a los recursos disponibles. Tanto educadores tradicionales como docentes manifiestan que antes de 2010 si bien por lo general no se contaba con el interés de los otros profesores, tenían mayor libertad para decidir contenidos, para desarrollar estrategias y, en especial, para realizar actividades extra aula, actividades prácticas, lo cual significaba una mayor participación y mejor disposición del estudiantado. Lo que más enfatizan docentes y educadores tradicionales es que la configuración del SLI como una asignatura más no les permite desarrollar actividades prácticas con sus estudiantes, que son necesarias para el conocimiento y comprensión de su cultura.

Lo anterior refiere a la valoración que las personas mapuche tienen por el aprender haciendo, por el aprendizaje situado, en contexto; como señala Venegas (2017: 25): “el individuo internaliza el orden estructural –lo hace suyo–, para reproducirlo mediante la acción”. Es importante para ellos poder mostrar al aprendiz por qué se utiliza un determinado concepto para referirse a alguna actividad habitual en la comunidad, mostrar dónde crecen las hierbas medicinales y la razón del nombre que se le da a ese lugar, conservar el modo en que se disponen las personas para una conversación cuando esta es dirigida por alguien en particular, la forma de dirigirse a cada quien, mostrar cómo se recibe a las visitas en la propia casa o en la comunidad y cuáles son las palabras y acciones correctas a utilizar en esas situaciones, dependiendo de si la visita es o no autoridad, de su edad y género, etcétera.

Para ellos no tiene sentido, por ejemplo, leer sobre los tipos de saludo o la importancia de las rogativas a la tierra o de los bailes tradicionales, ya que esto debe aprenderse en contexto:

Los niños y niñas deben vivir la experiencia para comprenderla (profesora, abril 2014, Temuco).

[...] cuando el mapuche enseña en la casa no enseña poniendo el objetivo primero, lo primero que pone el mapuche es el ejemplo (educador tradicional, mayo 2014, Didaico).

La importancia del contexto en las relaciones de enseñanza-aprendizaje se vincularía fundamentalmente con los desafíos específicos involucrados en el proyecto de facilitar aprendizajes de contenidos culturales, que no han pasado por un proceso histórico de segmentación y descontextualización, como ha sido el caso de la episteme científica occidental. Los conocimientos culturales mapuche solo tienen sentido en el marco de los modos en que

son movilizados por personas concretas en las relaciones sociales también concretas que dan forma a los mundos de vida que comparten.

En este sentido, una distinción central entre las lógicas de conocimiento cultural mapuche y aquellas de la cultura escolar es que en las primeras los conocimientos se priorizan en relación con su utilidad social, esto es, a su valor en la producción y reproducción de prácticas sociales significativas para el grupo; la escuela, en cambio, vincula los conocimientos con su utilidad evaluativa, perdiendo con ello el valor contextual que caracteriza a los sistemas de conocimiento no segmentados.

Respecto a su participación en las decisiones respecto al PEIB, todos coinciden en considerar que no han participado realmente, en el sentido que para ellos tiene el sentirse participando en la construcción de un proyecto. No obstante, valoran el potencial impacto del SLI en lo concerniente a la conservación y recuperación de la lengua mapuche, ya que esta asignatura propicia el contacto de sus niños y niñas con hablantes del mapudungun,¹⁰ cuestión muy importante en comunidades donde solo los ancianos manejan la lengua.

La crítica generalizada es al hecho de que el SLI, al igual que todos los sectores de aprendizaje del currículo oficial, tiene una estructura basada en la lógica occidental, lo cual obstaculiza transmitir y preservar la cultura mapuche, por cuanto el aprendizaje situado, propio de esa cultura, se vería limitado al enseñar la lengua en una sala de clases y al no existir articulación con las otras asignaturas y sus profesores, ni con el contexto en el cual la escuela está inserta. La expresión de un profesor refleja el consenso al respecto:

Por naturaleza, la lengua y la cultura tienen que ser leales, no deben separarse, tienen que ir juntas porque si no, se traicionan (taller de co-construcción, agosto 2014, Temuco).

El aprendizaje de la lengua es relevante, pero debe relacionarse con prácticas contextualizadas en el mundo de vida de los estudiantes, lo cual demanda formas distintas de interacción y organización escolar, como expresaron algunos participantes:

Veo que el programa es una réplica de otros programas, de matemáticas, de lenguaje, y lo estructuran de la misma forma para desarrollarlo de la misma forma [...] el programa de lengua indígena debiera ser distinto porque la cultura mapuche es distinta (profesor, entrevista, mayo 2014, Nueva Imperial).

Como si fuera asignatura de inglés [...] y no pensé que fuera educación intercultural, porque para mí no es educación intercultural, eso es para mí enseñanza del idioma mapudungun (profesora, entrevista, abril 2014, Nueva Imperial).

10 Lengua nativa de las personas mapuche.

Al convertirse en asignatura se perdió el interés (apoderada, entrevista, julio 2014, Huampomallin).

En síntesis, el modo en que se pide implementar la enseñanza de la lengua es considerado por ellos poco pertinente culturalmente. El SLI estaría diseñado en el marco de la lógica occidental que parcela los saberes; la estandarización de contenidos y de ejemplos invisibilizaría el fuerte carácter territorial en el que se asienta la cultura mapuche, incluida su lengua. La identidad territorial mapuche es de gran importancia, porque no es solo fruto de procesos históricos, sino también implica reconstrucciones de un pasado desde la perspectiva indígena (Le Bonniec, 2002), a lo cual se asigna un contenido político, económico, social cultural y religioso (Molina, 1995).

En las valoraciones respecto a la implementación del SLI, emerge de manera insistente una tensión relacionada con los modos de transmisión y apropiación que la escuela prioriza y los modos en que para ellos se aprende la cultura, lo cual ratifica la existencia de distintos marcos de sentido para conceptualizar el aprendizaje. Como cultura eminentemente oral, no valoran el aprendizaje de su lengua cuando se reduce a contenidos que se aprenden mediante lápiz y papel:

A nosotros no nos enseñaban con lápiz y cuaderno por ejemplo, porque con nosotros era como más compartir experiencias (apoderada, grupo focal, julio 2014, Temulemu).

[...] a nosotros nos mandaban a hacer, me acuerdo, el yugo, y uno tenía que ir a buscar una madera ¡con buey!, ¿ahora, los niños qué hacen?, les mandan a hacer un dibujo y chao (apoderada, entrevista, julio 2014, Cullinco).

La cultura mapuche tiene una visión sistémica de la naturaleza y de las relaciones entre personas, muy alejada de las concepciones que al respecto imperan en la sociedad mayor, lo cual no estaría considerado en la estructura actual del SLI. En la perspectiva del análisis a la pertinencia cultural de dicha implementación, este es un aspecto altamente relevante que incide de modo negativo en las expectativas y contenidos vistos como prioritarios por quienes participaron en el estudio. Como señala Toren (1999), los seres humanos in-corporan (*embody*) o encarnan la historia de sus propias interacciones en contextos determinados por la historia de las interacciones de sus ancestros; por lo tanto, los valores interculturales aprendidos en sus mundos de vida “son parte de soportes simbólicos y narrativos que nacen siempre de los contextos” (Salas, 2013: 65).

Expectativas respecto al PEIB: Los participantes en el estudio coinciden en que la educación intercultural no debe restringirse a escuelas con estudiante indígena, ya que:

el niño no mapuche debe conocer la cultura mapuche, para una sociedad más justa (educadora tradicional, entrevista abril 2014, Traigüén).

la sociedad chilena debe comprender que la cultura mapuche es presente, no pasado (educador tradicional, entrevista mayo 2014, Nueva Imperial).

Educadores tradicionales y docentes consideran necesario contextualizar los materiales de apoyo, donde se reconozcan las identidades territoriales, las cuales tienen variaciones en los modos de hacer y decir las cosas. Como expresó un profesor: “en el libro viene el saludo y resulta que hay diferentes tipos de saludo” (entrevista, abril 2014, Temuco). Esta falta de reconocimiento a las diferentes identidades territoriales ha sido también advertido claramente por el último panel evaluador del PEIB (Dirección de Presupuesto, 2013).

Valoraciones respecto al rol del educador tradicional: Otro aspecto que surge con fuerza y que tiene implicaciones profundas para lograr los objetivos del PEIB, es que los docentes y educadores/as tradicionales sienten que se pretende que ellos se comporten en la escuela como profesores formados en la cultura occidental, en circunstancias que, sin excepción, profesores y apoderados explicitan su gran respeto y reconocimiento por el trabajo del educador tradicional.

Los docentes mapuche señalan que con el aporte del educador o educadora tradicional, el contexto adquiere relevancia, que su trabajo permite que las identidades territoriales se puedan reconocer y que su saber práctico se puede poner en relación para adecuar los contenidos prioritarios y su secuencia, haciéndolos más pertinentes al contexto donde está inserta la comunidad escolar. Los apoderados reconocen este saber como producto de sus mundos de vida, fundado en aspectos simbólicos y narrativos que surgen de sus particulares contextos, lo cual es coincidente con lo planteado por Toren (1999) y por Salas (2013), entre otros.

Existe claridad entre los participantes respecto a la falta de comprensión de los marcos de sentido y de la visión de mundo de la cultura mapuche por parte de las personas no mapuche; saben que los significados de sus palabras y acciones pueden ser entendidas de un modo distinto, como expresó un educador tradicional:

Muchas veces hay cosas que nosotros decimos y alguien lo va a agarrar y no lo va a hacer a la manera que nosotros lo decimos, lo va a hacer de otra forma (taller de co-construcción, octubre 2014, Temulemu).

Todo lo anterior informa de un PEIB que si bien constituye un avance en términos de su aporte a la incorporación de ciertos contenidos valorados por las personas mapuche, continúa perpetuando un sistema de conocimiento hegemónico excluyente de sus lógicas de sentido, particularmente

en términos de las metodologías de construcción de conocimiento, así como de la naturaleza contextualizada y relacional del mismo.

No se advierten disensos según los distintos roles de los participantes ni diferencias por género. Esto representa un hallazgo importante, por cuanto los integrantes del grupo tienen distintos niveles educacionales, provienen de distintas comunidades, comunas y sectores, y pertenecen a una decena de escuelas ubicadas en distintas localidades.

Algunas conclusiones

El proceso de implementación del PEIB constituye una arena (Long Arce, 1992), donde sentidos y significados respecto a lo educativo, provenientes de sistemas de conocimientos distintos, se han puesto en juego en un contexto de relaciones de poder profundamente asimétricas. La exclusión en el discurso oficial de aquello que educadores tradicionales y profesores mapuche entienden como el rol central del pueblo mapuche en el establecimiento del PEIB, es evidencia de un proceso mayor de invisibilización sistemática de sus proyectos y de su agencia. Los resultados descritos proveen el contexto que enmarca la participación cotidiana de personas mapuche en la implementación del PEIB, sobre todo en términos de sus percepciones sobre las relaciones que establecen con el Estado y sus agentes.

La percepción generalizada de no haber tenido suficiente participación en la toma de las decisiones que les competen directamente se debería, entre otros aspectos, al hecho de que la política pública no ha reconocido la capacidad de la agencia local existente en cada territorio, a que hay desconocimiento sobre el compromiso efectivo que docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche tienen con la educación de sus estudiantes y de sus hijos y, principalmente, a la insuficiente consideración de que existen distintos marcos de sentido bajo los cuales se construyen las concepciones sobre lo que se entiende por participación en la cultura mapuche y lo que se entiende por participación en la cultura dominante.

Esta falta de comprensión de la visión de mundo y marcos de sentido de la cultura mapuche que tendría la política pública y el sistema educativo en general es el principal aspecto que explica la crítica del pueblo mapuche a la implementación del PEIB.

Por otra parte, los educadores tradicionales y profesores tienen la percepción de que en la implementación del SLI se pretende que los educadores tradicionales se comporten como docentes formados en la cultura hegemónica, en circunstancias que, si ello ocurriera, el país habría perdido

la oportunidad de configurar en la sala de clases un espacio inédito de convivencia intercultural entre educadores tradicionales y docentes, especialmente en los casos en que ambos provienen de distintas tradiciones culturales (Ibáñez, 2015), por lo que este es un aspecto relevante que debiese ser considerado por la política pública.

Los talleres de co-construcción, como hitos en el proceso metodológico, permitieron resultados validados por los participantes, por cuanto en estos talleres se discutió y reflexionó sobre los resultados de los análisis parciales presentados por el equipo de investigadores, hasta obtener consenso en torno a sus significados y sentidos. Lo mismo para los resultados finales, por lo que estos reflejarían fielmente las percepciones compartidas de las personas mapuche integrantes del grupo de estudio.

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

Los resultados de este proyecto, que involucran por primera vez a profesores, educadores tradicionales y apoderados mapuche de distintas escuelas y territorios, ratifican lo que ha mostrado ya la investigación disponible, incluyendo nuestros estudios previos: el pueblo mapuche considera insuficiente la pertinencia cultural de la implementación del PEIB, lo que va en desmedro de los objetivos de este programa y, por tanto, de la equidad y calidad que busca mejorar.

Esperamos contribuir a que se innove en el diseño de la política pública en cuanto a la implementación del PEIB, por cuanto la instalación actual del sector curricular de Lengua Indígena pareciera propiciar el que la dupla pedagógica se convierta en reflejo de cultura dominante-cultura subordinada, lo que implicaría continuar reproduciendo las condiciones de inequidad educativa en que se desenvuelven las personas que pertenecen a nuestros pueblos originarios. Nuestro estudio refleja la necesidad de que el PEIB contemple otras actividades sistemáticas para todas y todos los estudiantes y que el SLI, como sector de aprendizaje, innove en su estructura programática.

Más allá de las acciones afirmativas hacia las personas indígenas, la conformación de duplas pedagógicas para el SLI puede constituir el inicio de un

cambio estructural que termine con la confusión entre proyecto intercultural y proyecto para indígenas, siempre que la política pública se haga cargo de que el diálogo intercultural es intercambio e interacción entre mundos contextuales (Fornet-Betancourt, 2006), donde quienes representan esos distintos mundos contextuales deben, necesariamente, estar en igualdad de condiciones.

El consenso existente entre las y los participantes en nuestra investigación respecto a que la educación intercultural en Chile debiese ser para todo el sistema educativo, es concordante con el compromiso del actual gobierno de la presidenta Bachelet de impulsar la interculturalidad para todas y todos, para lo cual, en primer lugar, habría que incluir la interculturalidad en el sistema educativo en su conjunto. En este contexto, la formación docente surge como el espacio que puede hacer la diferencia en el futuro cercano, haciéndose cargo de la incorporación transversal de la interculturalidad en dicha formación.

Como señala Ansión (2007: 61),

nuevas formas de ciudadanía en una perspectiva intercultural supone el surgimiento de nuevos tipos de líderes, ellos mismos interculturales y conscientes de la necesidad de articular formas de organización y comprensión de la realidad que se originen en un debate fecundo entre modos diversos de acercarse al mundo y a los problemas de la vida.

Al respecto, es importante que esos modos diversos sean considerados igualmente legítimos. El grupo de participantes mapuche mostró su compromiso y capacidad reflexiva, analítica y propositiva, evidenciando una vez más lo que hemos hecho notar reiteradamente en resultados de trabajos anteriores desarrollados con la colaboración de personas mapuche: la existencia de una poderosa agencia local que, de ser considerada y canalizada por la política pública, sin duda permitiría avanzar en la superación de muchos de los problemas que actualmente existen, no sólo en lo educativo, y que siguen tensionando la relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche.

Referencias

- Acuña, María Elena (2012), *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de Lengua Indígena*, Chile: Unicef y Ministerio de Educación.
- Aguerto, Andrés (2004), *Políticas públicas para los pueblos indígenas de Chile: los desafíos del desarrollo con identidad. Una mirada al Fondo de Desarrollo Indígena de CONADI*, tesis para optar al título de antropólogo social, Chile: Universidad de Chile.

- Ansión, Juan (2007), “La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía”, en Ansion, Juan y Tubino, Fidel [eds.], *Educar en Ciudadanía Intercultural*, Perú: Fondo Editorial PUC Perú.
- Aymerich, Jaime et al. (2003), *Encuesta Tolerancia y No Discriminación*. Universidad de Chile, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Bartolomé, Miguel (1997), *Gente de costumbre, gente de razón*, México: Siglo XXI e Instituto Nacional Indigenista.
- Bengoa, José (1999), *Historia de un conflicto. El estado y los mapuches en el siglo XX*, Chile: Planeta.
- Carvajal, Rodrigo y Dresdner, Daniela (2013), “Cultura Mapuche en el Currículum Nacional: El Pulso de la Interculturalidad en Chile”, ponencia Congreso FACSO, Chile: Universidad de Chile. Disponible en: file:///C:/Users/profesora/Downloads/ponencia%20rodrigo%20carvajal%20pdf.pdf [20 de marzo de 2014].
- Concha, Carlos (2011), *Chile, cerrando el ciclo de la administración educativa municipal*. Disponible en: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/04/Cerrando-el-ciclo-de-la-administraci%C3%B3n-educativa-municipal.pdf> [15 de mayo de 2015].
- Díaz, Tatiana y Druker, Sofía (2007), “La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Dirección de Presupuesto (2013), *Informe final Programa Aplicación Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe CONADI-Ministerio de Desarrollo Social y Programa Educación Intercultural Bilingüe-Mineduc-Subsecretaría de Educación*, Chile: Dirección de Presupuesto.
- Flick, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, España: Morata.
- Fondo Indígena (2007), *Tendencias de la institucionalidad estatal y las políticas públicas respecto al desarrollo indígena en América Latina y el Caribe*, Bolivia: Fondo Indígena.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2006), “La interculturalidad a prueba”, en *Concordia*, núm. 43, Alemania: Mainz.
- Gobierno de Chile-PNUD (2009), *Proyecto Apoyo al Desarrollo de la Política Indígena en Chile 2008-2009*, Chile: PNUD y Gobierno de Chile.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España: Morata.
- Habermas, Jürgen (1989), *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y rationalización social*, Argentina: Taurus.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, España: Paidós.
- Hobart, Mark (1993), “The growth of ignorance”, en Hobart, Mark [ed.], *An anthropological of development*, Inglaterra: Rotledge.
- Ibáñez, Nolfa (2003), “La construcción del mundo en el lenguaje”, en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. XII, núm. 2, Chile: Universidad de Chile.
- Ibáñez, Nolfa (2006), “La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa”, en *Investigaciones en Educación*, vol. VI, núm. 2, Chile: Universidad de la Frontera.
- Ibáñez, Nolfa (2015), “La tríada cultural contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, núm. 1, Chile: Universidad Austral de Chile.

- Ibáñez, Nolfa *et al.* (2009), *Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche. Estudio comparativo con escuelas de la región Metropolitana*. Informe Final proyecto FONIDE N° 55. Disponible en <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2008-UMCE-Ibanez-2.pdf>.
- Ibáñez, Nolfa *et al.* (2012), “La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación”, en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 59, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ibáñez, Nolfa *et al.* (2014), “Sistemas de conocimiento que sobre el aprendizaje, la educación y la escuela comparten familias de comunidades indígenas del norte y sur de Chile: Un aporte a la construcción de una dimensión intercultural para el currículo oficial”, en *Informe Final proyecto Fondecyt 1111030*, Chile. Disponible en: <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/111553> [10 de agosto de 2017].
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2011), *Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos*, Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Lagos, Cristián (2015), “El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?”, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, vol. 52, núm. 1, Chile: Pontificia Universidad Católica.
- Le Bonniec, Fabien (2002), “Las identidades territoriales o cómo hacer historia desde hoy día”, en Morales, Roberto [comp.], *Territorialidad Mapuche en el siglo XX*, Chile: Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de la Frontera, Escaparate.
- Long, Norman (1988), “En búsqueda de un espacio para el cambio: una perspectiva sobre la sociología del desarrollo”, en *Tiempos de Ciencia. Revista de Difusión Científica*, núm. 11, México: Universidad de Guadalajara.
- Long, Norman (1996), “Globalización y localización, nuevos retos para la investigación rural”, en Flores, Lara y Chauvet, M. [coord.], *La inserción de la agricultura mexicana en la economía rural*, México: Plaza y Valdés.
- Long, Norman y Arce, Alberto (1992), “The dynamics of knowledge”, en Long y Long [eds.], *Battlefields of Knowledge*, Inglaterra y Estados Unidos: Chapter 9.
- Maturana, Humberto (1990), *El sentido de lo humano*, Chile: Hachette.
- Mineduc [Ministerio de Educación] (2011), *Estudio sobre la implementación del Programa Intercultural Bilingüe. PEIB-Orígenes*, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2011a), *Informe Final de Investigación, 8º concurso*, Chile: Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/menu/titulo/> [20 de marzo de 2012].
- Mineduc (2015), *Resultados Sistema de Medición de la calidad de la Educación*, Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc/Unicef (2012), *Educación para preservar nuestra diversidad cultural. Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*, Chile: Unicef y Ministerio de Educación.
- Ministerio de Desarrollo Social (2016), *Encuesta de Caracterización Socioeconómica 2015*, Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Molina, Raúl (1995), “Reconstrucción de los Enoterritorios”, en *Tierra, Territorio y Desarrollo Indígena*, Chile: Universidad de la Frontera e Instituto de Estudios Indígenas.
- Naciones Unidas (2009), *Informe de Chile ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las*

- formas de Discriminación Racial de las Naciones Unidas.* Disponible en: <http://www.un.org/> [10 de diciembre de 2009].
- Naciones Unidas (2013), *Observaciones finales respecto de los informes periódicos 19º a 21º de Chile al CERD.* Disponible en: <http://docstore.ohchr.org/> [10 de octubre de 2013].
- Observatorio Ciudadano (2013), *Informe de la sociedad civil y pueblos originarios de Chile al CERD.* Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/CHL/INT_CERD_NGO_CHL_14779_S.pdf [5 de noviembre de 2013].
- Organizaciones Territoriales Mapuche (2006), *Propuestas de Organizaciones Territoriales Mapuche al Estado de Chile.* Disponible en: <http://www.identidadlafkenche.cl/> [15 de marzo de 2007].
- Pinto, Jorge (2012), “El conflicto Estado-Pueblo Mapuche 1900-1960”, en *Universium*, vol. 27, núm. 1, Chile: Universidad de Talca.
- PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo] (2009), *Informe de Desarrollo Humano en Chile 2009*, Chile: PNUD.
- PNUD (2013), *Primera Encuesta de Relaciones Interculturales 2012*, Chile: PNUD.
- Quarles, Philip (1993), “Knowledge and ignorance in the practices of development policy”, en Hobart, Mark [ed.], *An anthropological critique of development. The growth of ignorance*, Inglaterra: Rotledge.
- Quilaqueo, Daniel (2007), “Diversidad étnico-cultural y educación intercultural cimentada en la interacción de saberes”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol.1, núm. 1, Chile: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Quintrileo, Cecilia *et al.* (2013), “Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile”, en *LOGOS*, vol. 23, núm. 1, Chile: Universidad de la Serena.
- Salas, Ricardo (2013), “Desde el reconocimiento a la interculturalidad”, en *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, núm. 20. Disponible en: http://www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/Texto-4_Ricardo-Salas.pdf [10 de junio 2015].
- Samaniego, Mario (2005), *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: Un proceso incierto*, España: Barcelona Centre for International Affairs.
- Serrano, Claudia y Rojas, Carolina (2003), “El desarrollo desde la perspectiva del pueblo mapuche”, en *Serie de Estudios Socio/Económicos*, núm. 19, Chile: Centro de Estudios Económicos para Latinoamérica.
- Toren, Christine (1999) *Mind, Materiality and History. Explorations In Fijian Ethnography*, Inglaterra: Routledge.
- Torres, Robinson *et al.* (2016), “Desarrollo forestal, escasez hídrica y la protesta social mapuche por la justicia ambiental en Chile”, en *Ambiente y Sociedad*, vol. XIX, núm. 1, Brasil: Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais.
- Universidad de La Frontera (2015), *Índice de desarrollo humano en la población mapuche 2103*, Chile: Universidad de La Frontera.
- Varela, Francisco (1990), *Conocer: Las Ciencias Cognitivas, tendencias y perspectivas*, España: Gedisa.
- Venegas, M. (2017), “Devenir sujeto Una aproximación sociológica”, en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 73. Disponible en: <https://convergencia.uaemex.mx/issue/view/246> [10 de agosto 2017].

Webb, A. et al. (2017), “Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar”, en *Propuestas para Chile. Concurso Políticas 2016*, Chile: Pontificia Universidad Católica.

Referencias primarias

Corresponden a extractos de transcripciones de entrevistas: individuales, a grupos focales de conversación y en talleres de co-construcción, grabados en audio, realizados entre abril y octubre de 2014, en ocho comunas de la región de La Araucanía, la gran mayoría rurales. Las locaciones donde se llevaron a cabo dichas entrevistas fueron: hogares de los participantes (la mayoría), lugares públicos (cafés) y escuelas. Los talleres de co-construcción se desarrollaron en locales comunitarios de comunidades mapuche rurales de Temulemu y en el local del Colegio de Profesores en Temuco. Responsable: Nolfa Ibáñez Salgado.

Nolfa Ibáñez-Salgado. Doctora en Educación. Profesora Titular de la Facultad de Filosofía y Educación, Directora del Programa de Doctorado en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Líneas de investigación: lenguaje y construcción de mundo en distintas culturas, saber pedagógico y práctica docente, interculturalidad y emociones en el aula. Publicaciones recientes: Ibáñez-Salgado, Nolfa, “La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, núm. 1, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y Universidad de Manizales (2015); Ibáñez-Salgado, Nolfa, “La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, núm. 1, Chile: Universidad Austral de Chile (2015); Ibáñez-Salgado, Nolfa, “Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile”, en *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, número especial 1, Chile: Universidad Austral de Chile (2014).

Sofía Druker-Ibáñez. Magíster en Antropología. Dra.(c) en Antropología Social, Universidad de Manchester, Reino Unido. Docente de la Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Líneas de investigación: saber pedagógico y práctica docente, y cultura y desarrollo en poblaciones rurales étnicamente diferenciadas. Publicaciones recientes: Nolfa Ibáñez y Druker, Sofía, “La orientación etnográfica en el

diseño metodológico de una investigación educacional”, en *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*, Chile: Editorial Universitaria, (2018); Ibáñez, Nolfa, Díaz, Tatiana, Druker, Sofía y Rodríguez, M. Soledad, “La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación”, en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 59, México: Universidad Autónoma del Estado de México (2012); Druker, Sofía, “Educación, cultura e interculturalidad en el trabajo de Juan Ansión”, en *Akademēia*, vol. 1, Chile: Universidad de Ciencias de la Informática (2011).

Recepción: 25 de febrero de 2018.

Aprobación: 30 de mayo de 2018.