



Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Ciencias Sociales -Programa de Magister en Psicología

## **Implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en centros educativos urbanos de Concepción**

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología  
Con Mención en Psicología Educativa

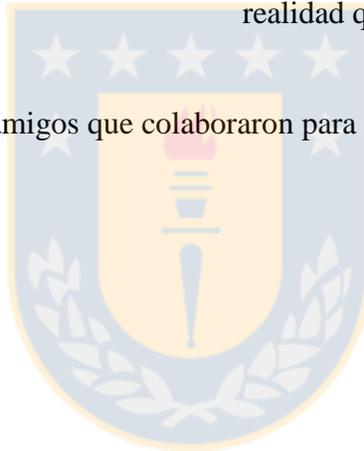
REBECA ELENA ULLOA CASTILLO  
CONCEPCIÓN-CHILE  
2017

Profesor Guía: Alejandro Díaz Mujica  
Profesora Co – guía :Gabriela Nazar Carter  
Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Concepción

## AGRADECIMIENTOS

A todos y todas quienes aportaron con su entusiasmo y participación en esta investigación, especialmente a los establecimientos que generosamente abrieron sus puertas para conocer una realidad que cada día porfía para visualizarse.

A mi familia, profesores y amigos que colaboraron para que este proyecto fuera una realidad

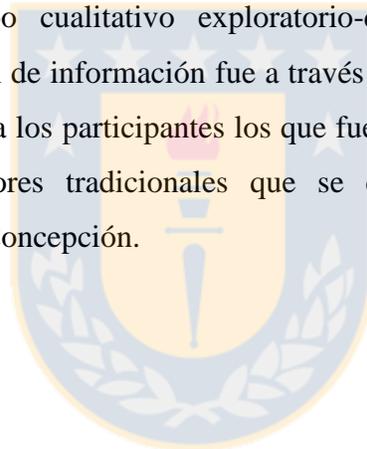


## RESUMEN

Chile desde la década de los 90 ha firmado una serie de convenios de reconocimiento de los pueblos originarios y dentro de esta política estatal, surge el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual está siendo implementado desde el año 2015 en dos centros educacionales de la comuna de Concepción.

En esta investigación el objeto de estudio fue describir y analizar los elementos que facilitan o dificultan la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe y su vinculación con el Proyecto Educativo Institucional.

Para este estudio de tipo cualitativo exploratorio-descriptivo se utilizó el diseño fenomenográfico y la recolección de información fue a través de la entrevista en profundidad de tipo semi-estructurada aplicadas a los participantes los que fueron profesores de aula, directores, profesoras mentoras y educadores tradicionales que se desempeñan en los dos centros educacionales en la Comuna de Concepción.



## Tabla de contenido

Resumen	iii
Lista de tablas	iv
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO TEORICO	2
1. Interculturalidad	2
1.1. Conceptos y características de interculturalidad.	2
2. Psicología cultural	7
3. Educación Intercultural	8
3.1. Fundamentos de la educación intercultural	8
3.2. Fundamentos de la educación intercultural en Latinoamérica	11
3.3. Educación Intercultural Bilingüe en Chile	12
3.4. Pertinencia educativa de la interculturalidad en el desarrollo del niño	15
4. Programa Educación Intercultural Bilingüe	17
4.1 Fundamento Marco normativo y legislativo	17
4.2 Propósitos del Programa de educación intercultural bilingüe	20
5. Proyecto Educativo Institucional.	.25
II. PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS	28
1 Problema	28
2 Preguntas	29
3 Supuestos	30
4 Objetivos	30
4.1 Objetivo General	30
4.2 Objetivos específicos.	30
III. MÉTODO	31
1 Diseño	31
2 Participantes	32
3 Técnicas de recolección de información	34
4 Procedimientos de recolección de la información.	35
5 Análisis de información	36
5.1Criterios de rigor metodológicos	36

5.2 Consideraciones éticas	37
<b>IV. RESULTADOS</b>	<b>38</b>
1 Implementación del PEIB en el establecimiento educacional	39
1.1 Instalar trabajo colaborativo	41
1.2 Articulación del PEIB en el PME	42
2 Implementación del PEIB en el aula	43
2.1. Estrategia pedagógica	43
2.2. Planificación	44
2.3. Evaluación de aprendizaje	45
3 Desafíos del equipo docente	46
3.1. Participación del equipo docente	46
3.2. Dificultades que presenta el equipo docente	47
4. Resistencias de los docentes al PEIB	49
4.1. Aspectos de la resistencia	49
5. Análisis relevante al PEIB	50
5.1. Valoración de la cultura Mapuche	50
5.2. Recursos	53
<b>V. DISCUSION</b>	<b>54</b>
<b>VI. CONCLUSION</b>	<b>56</b>
<b>VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	<b>66</b>
<b>VIII. ANEXOS</b>	<b>71</b>
1. Guion de Preguntas de investigación a las directoras	72
2. Guion de Preguntas de investigación a los docentes Mentoras de aula y Educador tradicional.	73
3. Consentimiento informado	74



## Listado de tablas

- Tabla 1.  
Participantes de los dos establecimientos municipales focalizados con el PEIB. 33
- Tabla N° 2  
Cuadro de categorías y subcategorías 39



## INTRODUCCIÓN

Se entiende por interculturalidad al paradigma orientado al mejoramiento de la convivencia entre pueblos y culturas diferentes, y a la superación de la dominación de unos sobre otros, abriendo así el camino para la comprensión y construcción mutua (Mineduc 2015)

En la Provincia de Concepción existen dos establecimientos educacionales urbanos que han incluido el Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan de Mejoramiento Educativo (Mineduc, 2015).

Interesa conocer cómo se organizan el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, para insertar los programas de interculturalidad en el currículo nacional, el cual incorpora procedimientos, como también modelos de personas con características propias, métodos de enseñanza, estrategias y actividades que no siempre consideran la diversidad cultural.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe se suponen centrado en algunos criterios técnicos-pedagógicos que ayudan a apoyar la interculturalidad, tales como: valorar y cultivar la diversidad presente en las aulas y como aportan al desarrollo personal, colectivo y social, considerando que cada estudiante trae consigo conocimientos culturales provenientes de sus hogares, territorios y comunidades, portadores de saberes e identidad propia (Mineduc, 2015).

Por tanto, el propósito de este proyecto es investigar sobre la interculturalidad, y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en dos establecimientos educacionales urbanos de la provincia de Concepción.

# **I. MARCO TEORICO**

En el presente capítulo se presenta la descripción de diversos aspectos teóricos relacionados con el tema de investigación. Se inicia con el concepto y características de interculturalidad, luego la educación intercultural en Latinoamérica y Chile y cuáles son los objetivos, propósitos y normativa del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile.

## **1. Interculturalidad**

### **1.1 Conceptos y Características de Interculturalidad.**

La interculturalidad se caracteriza por ser un proceso dinámico de relaciones evolutivas entre distintos grupos culturales. Se considera como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. La interculturalidad considera multiculturalismos y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional (UNESCO, 2006).

Se reconoce como una forma de convivencia humana que implica garantizar un nuevo tipo de relaciones entre pueblos y culturas, que tiene como base el intercambio equitativo y relaciones de reconocimiento y respeto mutuo, considerando la historia y cultura de los sujetos que participan en relaciones permanentes (Moreno, 2010).

Intenciona a los grupos implicados a reconocer recíprocamente la capacidad de creación cultural, debido a que ninguna cultura de una sociedad determinada realiza íntegramente las posibilidades de ser a las personas, ya que todas aportan posibilidades válidas para el desarrollo humano y cultural (Quilaqueo, 2005). La interculturalidad nace como un proyecto basado en la necesidad de producir un diálogo entre sujetos que portan culturas diferentes, teniendo en cuenta una relativización de las categorías, tradiciones y universos simbólicos, con el fin de poder incorporar los aportes de las otras culturas con que se relacionan en interactúan (Quintriqueo, Torres, Gutiérrez & Sáez, 2011).

Por otro lado, de acuerdo a experiencias pedagógicas se menciona que interculturalidad, multiculturalidad son definiciones diferentes, comprendiendo que interculturalidad está relacionada con procesos de interacción, negociación, comunicación y conflicto en condiciones igualitarias entre diferentes grupos culturales. De esta manera la multiculturalidad, es considerada como un término puramente descriptivo que recoge, la multiplicidad de grupos culturales en un contexto dado sin que haya una interacción necesaria entre ellos (Domínguez, 2011).

Desde otra perspectiva, se plantea que la interculturalidad puede ser comprendida como un proceso transformador de la practica educativa, donde se requiere que exista una mayor participación de los actores del proceso educativo (estudiantes- docente- familia), dejando atrás acciones que favorecen la negación y ocultamiento de los conocimientos que forman parte de los contextos de vida de niños y jóvenes mapuches y así producirse un acercamiento entre los sujetos, con el fin de que docentes y padres de familia creen una educación articuladora y no segregadora, con posibilidad de acción y construcción colaborativa del conocimiento en la relación escuela- familia y comunidad. Se promueve el conocimiento por el otro, los docentes conocen la historia y lugares significativos de la comunidad y a la vez, sus miembros se encuentran disponibles y dispuestos a compartir sus conocimientos y sentimientos (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres & Muñoz, 2014).

La interculturalidad es un concepto que ha primado básicamente en América Latina a diferencia de Multiculturalidad que es el que se ha impuesto en Europa, sin embargo en Latinoamérica en la medida que el tema se desarrolló y se tornó relevante, principalmente por las luchas de los propios pueblos originarios en todo el continente, y las consecuentes políticas públicas que le siguieron. Sera precisamente esta dualidad demanda social-contención gubernamental, la que definirá las diversas perspectivas o enfoques que el concepto de interculturalidad será abordado en nuestro continente.

Esta investigación pretende explorar estos significados con especial énfasis en el campo educativo, tratando de distinguir entre una interculturalidad que es funcional al sistema, y otra concebida como proyecto de descolonización.

La primera perspectiva es la que denominamos relacional, esto es, que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Se asume así, que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco, mestiza, criolla, evidencia en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y naturaleza latinoamericana.

El problema con esta perspectiva es que, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación, limitando la interculturalidad al contacto y a la relación, la mayoría de las veces, a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad—sociales, políticas, económicas y también epistémicas— que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. (Catherine Walsh, 2009) Lo que haría necesario problematizar y ampliar la perspectiva relacional, considerando dos perspectivas adicionales que den contexto y sentido al uso de la palabra y concepto de interculturalidad en la actual coyuntura, evidenciando sus significado, usos, intencionalidades e implicaciones sociales y políticas.

La segunda perspectiva de interculturalidad la podemos denominar funcional, siguiendo al filósofo peruano Fidel Tubino. Esta perspectiva se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva— que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia—, la interculturalidad es funcional al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, ni “cuestiona las reglas del juego”, por eso es “perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Tubino, 2005)

Esto forma parte de lo que varios autores definen como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado

efectivo, volviéndola funcional a este orden y, asimismo, a los dictámenes del sistema mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social, “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. Indudablemente, la ola de reformas educativas y constitucionales de los años noventa- que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico en la mayor parte de los países latinoamericanos e introducen políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes- es parte de esta lógica multiculturalista funcional.

La tercera perspectiva es la de la interculturalidad crítica. En esta perspectiva, no se parte del “problema” de la diversidad o diferencia, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y, los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esa posición, la interculturalidad es entendida como una herramienta, como un proceso y un proyecto que se construye desde las personas- y como demanda de la subalternidad-, en contraposición a la funcional, que se ejerce desde arriba. Sostiene y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Catherine Walsh, 2009)

Si bien, la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Se entiende entonces, como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, la interiorización, recanalización y por consiguiente, la discriminación (Catherine Walsh, 2009).

Por tanto, su proyecto no solo es reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, se tiende a imponer desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como un desafío, propuesta, proceso y proyecto, es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (Catherine Walsh, 2009). Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solo en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados (Rivera, 1999). Por esto mismo, la interculturalidad debe ser entendida como propósito y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético orientado y dirigido a la transformación estructural y socio-histórico, establecido en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.



## 2. Psicología cultural

Durante las últimas décadas hemos asistido al desarrollo de un campo de investigación y construcción teórica que se ha denominado Psicología cultural, en el que han tenido una influencia decisiva las ideas de Vygotsky, además de algunos estudios contemporáneos en Antropología. Algunos conceptos de este enfoque permiten una mejor comprensión de la diversidad cultural y la acción educativa en la escuela multicultural.

A pesar de las diferencias entre los distintos autores en este campo, todos coinciden en situar en el centro de sus investigaciones el estudio de los escenarios socioculturales. Los contextos de actividad propios de cada cultura pasan a ser así las unidades de análisis, conectándose así explícitamente este enfoque con la interpretación de la diversidad cultural en el desarrollo (Lalueza, 2012).

Es decir, la diversidad cultural es función del mismo proceso de desarrollo en tanto que este está orientado a metas fijadas por la cultura, y se produce mediante la participación en prácticas propias de cada contexto cultural.

Eso supone un cambio en el enfoque del estudio de la diversidad cultural en la escuela. No se trata de entender la multiculturalidad como una variable externa a la escuela. Por el contrario, la Psicología cultural entiende que, en la actividad escolar, en tanto que escenario sociocultural, se debe estudiar los procesos de desarrollo y construcción de la identidad de los sujetos. La práctica y el discurso escolar son decisivos en la construcción de las identidades culturales de sus alumnos y, por tanto, contribuyen a definir la multiculturalidad en su propio contexto social (Lalueza, 2012).

### 3. Educación Intercultural

#### 3.1 Fundamentos de la educación intercultural

La esencia de la educación intercultural, es reconocer la cultura y valorización de la diversidad cultural, de allí que se considera que sus pilares fundamentales son los mencionados en el Informe UNESCO, La Educación Encierra un Tesoro (1996), comúnmente llamado informe Delors, donde se acentúa que sus pilares son el; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (Sáez, 2006).

Por otra parte, la educación intercultural puede ser entendida como un proceso de cambio en la práctica educativa, que pone en discusión los modelos, racionalidades, conocimientos y concepciones de la persona que han definido la enseñanza tradicional de la escuela (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres & Muñoz, 2014).

Tenemos que toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de entender la diversidad y la manera en que la escuela se hace cargo de esta en los espacios cotidianos, debe considerar los principios que constituyen el fundamento de la educación intercultural, que detallamos a continuación: (Chiodi, 2001, citado en Poblete, 2009, p. 190).

1. A partir del planteamiento del pluralismo cultural, la educación intercultural afirma el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco de cada cultura desde la visión que tiene de sí misma.
2. Es una educación que favorece una relación dialógica y equitativa entre las culturas (y entre sus miembros). La educación intercultural pretende abrir a niños(as) la experiencia de otras trayectorias culturales, trata de estimular su curiosidad y su capacidad de conocer y aprender, de ampliar sus horizontes culturales. En síntesis, es una educación abierta en el sentido más pleno de la palabra, contra los prejuicios, los etnocentrismos, los particularismos, la inercia frente al otro.

3. Una educación que incentiva a niños(as) a descubrir la diferencia dentro de su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, disponiéndoles también para enfocar las diferencias culturales, no necesariamente como una alternativa a nosotros, sino como una posible alternativa a nosotros.

La educación intercultural debería considerar las siguientes características en la formación de los alumnos, para lograr un desempeño en diversas sociedades y contextos culturales y sociales:

- Incentivar el aprendizaje y uso de dos lenguas, una de las cuales es la indígena.
- Contribuir a la recuperación, mantención y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.
- Promover el diálogo entre las culturas dentro del proceso educativo, tanto en contextos formales de enseñanza, como en otras actividades educativas llevadas a cabo en la comunidad (fiestas, juegos, ceremonias, etc.).
- Permitir la participación comunitaria en la gestión educativa y en la selección y organización del currículo, promoviendo una cultura de la comunidad educativa coherente con las visiones sociales de mundo de las comunidades indígenas locales.
- Concebir el currículo como un proceso de construcción social de conocimientos en el marco de relaciones sociales de aprendizaje, de ayuda y cooperación.
- Generar diseños de experiencias de aprendizaje, materiales didácticos, guías docentes y proponer adaptar textos para el aprendizaje de la lengua, matemáticas, ciencias de la naturaleza y del hombre, contextualizados a la cultura indígena local, urbana o rural.
- Experimentar y evaluar metodologías pedagógicas activas y participativas, entendiéndose por esto también la participación comunitaria.
- Considerar como principios básicos del currículo, el aprendizaje significativo y social, la contextualización del aprendizaje, los contenidos y la enseñanza a la cultura del pueblo originario del niño, una perspectiva holística e integradora de las disciplinas, contenidos culturales universales y comunitarios y actividades pedagógicas, relaciones sociales de aprendizaje democráticas y cooperativas, permanentes ejercicios de metacognición y desarrollo crítico del pensamiento.

- Promover el uso de la lengua indígena, la valoración de la historia y la práctica cultural en todas las áreas del currículo.

- Innovar y contextualizar culturalmente los procesos de evaluación de los aprendizajes, del currículo y del proyecto educativo, recogiendo las experiencias familiares y comunitarias, con el fin de construirse en procesos de revisión crítica de prácticas.

- Considerar, como referente de logros, contenidos y orientaciones básicas, las definiciones de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios definidos por la educación común para asegurar la posibilidad de que los niños se movilicen y adquieran aprendizajes que los capaciten para interactuar también en contextos culturales distintos al de su comunidad.

- Integrarse a los procesos de modernización y mejoramiento de la calidad de la educación en forma permanente, pero incorporando concepciones educativas y pedagógicas, así como principios metodológicos provenientes de la cultura indígena, en sus expresiones urbano y rural

- Desarrollar procesos de formación, perfeccionamiento y actualización de los docentes y directivos de los establecimientos sobre los avances de la educación intercultural bilingüe en otros contextos indígenas del continente.

- Evaluar su desarrollo en forma permanente y participativa, y sistematizar y difundir los aprendizajes que se vayan logrando (Canulef, 2013, p 31).

Así, la educación intercultural intenta articular e integrar las relaciones sociales entre sujetos de distintas culturas, desde una mirada equitativa, pertinente y de importancia curricular, donde las diferencias culturales son propicias para el proceso de enseñanza aprendizaje que se pudieran considerar para ser aprovechados e integrados a las bases curriculares y así generar una sociedad inclusiva.

### 3.2 Fundamentos de la educación intercultural en Latinoamérica

La educación intercultural, es un desafío educacional que en América Latina cuenta con experiencias en casi todos los niveles de enseñanza aprendizaje, no obstante, en ningún sistema educativo nacional se ha logrado una duración que permita a los educandos una socialización integral en interculturalidad, es decir, desde su ingreso hasta su egreso del sistema educativo. El intenta descolonizar las relaciones sociales e interculturales de dominación en pos de relaciones fundadas en el diálogo y la cooperación y que siendo una construcción cultural se comprende como proceso y producto, medio y fin, es decir, como herramienta intercultural de intervención socio- cultural para llegar a la interculturalidad (Donoso, 2006).

Para implementar la educación intercultural se requiere comprender, valorar y trabajar en la diversidad, esto significa entender que no hay una sola visión del desarrollo de la educación (Loncon, 2013). Significa instalar el diálogo que concibe los nuevos conocimientos producidos gracias a la interculturalidad, permitir un acercamiento con mejores perspectivas a las contradicciones sociales y culturales de las sociedades, prelude necesario para abordar las contradicciones socio- económicas. La educación intercultural puede producir activamente procesos de transformación social, en las cuales las relaciones instructivas de dominación se reemplacen por formas de relación más simétricas y equitativas abriendo espacios para la creación de un conocimiento cultural más integrado, cognoscitivamente virtuoso y valorativamente más humano (Donoso, 2006).

La educación intercultural está enraizada en la tradición de la educación indígena del continente, distinguiéndose dos tipos: educación para indígenas y educación para y con indígenas. En la educación para indígenas, evidentemente, ésta ha sido pensada desde las culturas y clases dominantes para asemejarlas a las poblaciones indígenas en la cultura nacional-occidental. Aunque, debido a la apropiación que de ella han hecho los pueblos indígenas e indigenistas críticos, se ha ido transformando para una generar educación con matices crecientes de reconocimiento y autonomía para los distintos pueblos que comprenden las realidades locales y nacionales, transitando de este modo desde una educación para indígenas a una educación para y con indígenas.

Por su parte Chile no se ha sumado al devenir histórico de este tipo de educación dual, su historia educativa indica una tendencia marcada hacia la homogenización cultural, y es sólo desde mediados de la década de 1990, y luego de la promulgación de la Ley Indígena, la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación que trae como consecuencia la búsqueda de una educación más adecuada a la realidad multicultural del país (MINEDUC, 2015).

### **3.3 Educación Intercultural Bilingüe en Chile**

La educación intercultural bilingüe en Chile se ha caracterizado por ser educación para indígenas, implementándose sin la adecuada participación de esta población al propulsarse como un elemento cultural externo impuesto en las comunidades educativas y locales. Al parecer, es la falta de voluntades, conocimientos y recursos para realizar procesos participativos que permitan su apropiación lo que explicaría esta imposición. Chile es un país culturalmente diverso, pero la diversidad no es considerada y se plantea como un problema, con la ley General de Educación, se establece la diversidad como un principio, sin embargo, la Educación sigue siendo homogénea (Loncon, 2013).

La educación indígena ha recorrido distintas orientaciones y modalidades, desde la educación universal, sin distinción de las características particulares de las poblaciones beneficiarias, se transita a la educación bilingüe y luego a la bilingüe bicultural, de esta última a una educación bilingüe intercultural, para finalmente a la Educación Intercultural Bilingüe, coexistiendo con la educación intercultural o educación intercultural monolingüe. La Educación Intercultural Bilingüe tiene en la educación su referente principal, enmarcando y determinando el proceso a la interculturalidad como un espacio normativo deseable y, al bilingüismo como instrumento que dispondría una comprensión de la realidad, complejidad y valoración de la diversidad cultural.

Si bien, la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, no son contradictorias o excluyentes, obedecen a momentos y requerimientos distintos de las comunidades educativas y locales beneficiarias. La educación intercultural bilingüe se torna pertinente en aquellos universos estudiantiles conformados por sujetos que adscriben a una cultura y utilizan una lengua distinta de la hegemónica. En tanto que la educación intercultural es apropiada para universos en donde no hay un reconocimiento y funcionalidad social de alguna lengua indígena. Bajo una comprensión dinámica de la realidad se concibe que puede y debe darse un tránsito desde la Educación Intercultural Bilingüe, una vez que la educación intercultural de forma, reconocimiento y funcionalidad social a la lengua indígena (Donoso, 2006)

La política del Estado se le ha visto permanentemente cuestionado a revertir los sucesivos fracasos educacionales de los estudiantes indígenas: bajo rendimiento, alta repitencia y deserción temprana. Para de esta manera aliviar las tensiones socio- económicas que afectan a los educandos, siempre bajo el paradigma de construir una nación homogénea y occidental (Loncon, 2013). Los pueblos indígenas emergen debido a la incipiente apropiación de esta herramienta de socialización, logrando matizar con ello los fines de asimilación cultural con una mayor pertinencia de la misma, de acuerdo a sus distintas reivindicaciones de reconocimiento.

En la educación intercultural aparece otro actor interventor en el desarrollo de la educación indígena, es una suerte de intelectualidad mestiza que, justificando identidades fronterizas, y pese a no estar articulada orgánica ni teóricamente, mantiene esperanzas y apuesta a la educación intercultural como una herramienta de emancipación, no sólo de las personas y culturas indígenas, sino también de las personas y culturas occidentales, actitud que es motivada por la aceptación de que las relaciones sociales e interculturales de dominación afectan a todos los que participan de ellas y no solamente a los afectados, la que de por sí obstaculizan el diálogo, como herramienta privilegiada para la apropiación y transformación socio- cultural. De esta manera, más que complacencia, apuestan por humanizar la cultura indígena desde las relaciones sociales de cooperación y, asumen que no sólo es necesario superar la negación del otro, sino aceptar que dicha negación es, al mismo tiempo, una negación del nosotros (Donoso, 2006).

El paso cualitativo que particulariza la educación intercultural en Chile y que la lleva a transitar desde la educación universal a la Educación Intercultural Bilingüe, se comprende sin necesidad de indagar exhaustivamente en su historia. Ella da cuenta de que el marco de la dominación a que estaban afectos los pueblos indígenas, que marcó desde el siglo XVI hasta fines del siglo XIX, su posterior transformación a la de tipo etnocidio y los procesos crecientes de pauperización social y económica, no se hicieron visibles debido a que el conjunto de medios destinados a justificar o invisibilizar dicha situación. A inicio de la década de los años noventa, junto con el término de la dictadura, se impulsan distintas iniciativas gubernamentales y legislativas que intentan destacar y potenciar nuevamente a la educación como instrumento de movilidad económica y social.

Por su parte la desmejorada situación educacional de las poblaciones indígenas, sumada al reposicionamiento de la educación como medio del progreso económico y social y la visibilización nacional de los conflictos sociales, económicos y políticos que suscitan los problemas territoriales entre comunidades con empresas mineras, forestales e hidroeléctricas, hacen que la Educación Intercultural Bilingüe se aprecie como un intento no indiferente. Al hacerse visible la Educación Intercultural Bilingüe, tanto en las comunidades educativas como locales, se percibe interés por la temática planteada, la experiencia muestra que de parte de los padres existe un alto interés por participar de las actividades académicas de sus hijos, particularmente cuando se trata de temas como el que aquí nos interesa: la interculturalidad (Chiodi, 2001).

Las comunidades locales y educativas se interesan en la Educación Intercultural Bilingüe, puesto que atiende requerimientos implícitos o explícitos de los sectores implicados. Sin embargo, todos destacan de ella aspectos particulares, la plataforma integradora más amplia y las mejoras en la educación propiamente tal, luego, y con importancia variable, se le anexan los otros dos adjetivos, el fin intercultural y la modalidad bilingüe. Chile como país culturalmente diverso, requiere incorporar la diversidad como un valor fundamental y no considerarla como un problema (Loncon, 2013).

Educación Intercultural Bilingüe es una propuesta y apuesta educativa basada en el respeto y valoración del otro distinto y, por tanto, conlleva el reconocimiento de los valores, sistemas y de los estilos de vidas de todas las personas, centrada en la diferencia, diversidad y pluralidad cultural, es más que una educación para los que son culturalmente diferentes. Presupone relaciones entre culturas dinámicas, espacio donde nadie lo sabe todo y donde todos aprenden, reconoce que hay espacios de encuentro de personas y de sistemas educativos, donde se puede negociar y otros donde se mantienen las especificidades y donde es necesario respetar las diferencias.

Este modelo de educación, propone una intervención formal, no formal e informal, holístico, cíclico e integrador, configurador de todas las dimensiones de procesos de sistemas educativos en orden de lograr la simetría cultural, de poder y político. Es decir, cubrir las expectativas de equidad, respeto, relaciones simétricas, reconocimientos, entre otros aspectos. Obliga a repensar en las relaciones culturales y lingüísticas dentro de un proyecto educativo, social y político, que supone hacer visible los aspectos del no diálogo, de igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos cultural y lingüísticamente diferente que conviven en una sociedad determinada. Es decir, esta apuesta requiere de un cambio global; no se sustenta sólo en voluntades particulares, sino que necesita de voluntad política, puesto que no sólo involucra el aspecto educativo sino también se convierte en un proyecto sociocultural, jurídico, económico y político que busca la transformación de la sociedad en su conjunto.

### **3.4 Pertinencia educativa de la interculturalidad en el desarrollo del niño**

Los lineamientos de análisis de la interculturalidad considerados son tres, la pertinencia, la convivencia e inclusión, se describe cada uno de ellos, extendiendo el concepto de pertinencia, por ser este atingente a esta investigación.

1. Las formas de convivencia se refieren a la formación de actitudes, valores y comportamientos, ya sea de aceptación o rechazo, de comprensión o confrontación, de colaboración o exclusión, de respeto a la legitimidad del otro o intolerancia. Desde la educación

es que se debe promover intencionalmente la convivencia basada en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas.

2. La inclusión hace referencia a cómo en los establecimientos se propicia una educación incluyente, en donde se reducen al máximo las desigualdades de oportunidades de los estudiantes(as) organizando la enseñanza y los apoyos, ya sea en el ingreso o durante su permanencia en el, cualquiera sea su condición social o cultural.

3. La pertinencia cultural hace referencia a la relevancia cultural y significación de los aprendizajes que se dan en la escuela, es decir, como las experiencias, saberes previos y visiones de mundo de los alumnos(as) son aprovechados para el proceso de enseñanza aprendizaje (Hirmas, 2008).

Un curriculum es pertinente culturalmente cuando responde, tanto en su elaboración como en su desarrollo, al contexto social en el cual se lleva a cabo, por tanto, los objetivos, la metodología, la evaluación y otros elementos recogen los intereses, las necesidades y las expectativas de la comunidad educativa (Friz, Carrera & Sanhueza, 2008) y se logra una adaptación de los planteamientos del currículo oficial (Leyton, Mancilla, Navarrete & Painen, 2005). Se considera que la pertinencia cultural requiere siempre una construcción con los sujetos indígenas desde su propia visión, y no una acción dirigida verticalmente por el Estado (Serrano & Rojas, 2003).

Aspectos claves para una mayor pertinencia cultural y social de los saberes que se enseñan en la escuela y desde la educación no formal, son en primer lugar, otorgar status académico a los saberes locales, establecer un diálogo intercultural entre los saberes locales y el universal para aprovechar sus fortalezas asumiendo una postura de sinergismo de los saberes humanos; y en segundo lugar, propiciar una transformación de cosmovisiones que supone desaprender el saber moderno para aprender los saberes locales de naturaleza holística (Núñez, 2004).

La respuesta a un currículo pertinente es considerar el contexto específico, en donde los saberes locales son incluidos en el currículo formal y se modifican las estrategias, metodologías,

evaluaciones y otras áreas necesarias para responder a la necesidad de los estudiantes culturalmente diversos en contraposición a la homogenización de la cultura. Involucra no solo a docentes, sino que, a los miembros de la comunidad, pues son ellos los portadores de la cultura originaria y podrían ser partícipes de estas modificaciones.

La educación escolar en Latinoamérica se realiza en general en un marco especial, por la gran variedad cultural de sus comunidades, situación que en Chile a partir de la Educación Intercultural Bilingüe se considera, pero el énfasis se da generalmente en las zonas rurales y que coincide lamentablemente con ser las poblaciones mayormente marginadas, excluidas y privadas de la sociedad.

Los Currículos pertinentes pudiesen producir procesos de reinterpretación de los componentes de la cultura universal por parte de los alumnos, a través de sus sistemas cognoscitivos y también producirse una reafirmación de la identidad cultural, permite promover el diálogo y el respeto a la diferencia, puesto que la pertinencia curricular otorga un ambiente significativo a los alumnos, el cual le facilita el establecimiento de relaciones con su mundo cognoscitivo. (Leyton, Mancilla, Navarrete & Painen, 2005).

#### **4. Programa Educación Intercultural Bilingüe**

##### **4.1 Fundamento Marco normativo y legislativo**

Promulgada en Chile la Ley Indígena N° 19.253 de 1993 y sus consiguientes políticas de desarrollo, se crea en el Ministerio de Educación (MINEDUC), el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. En dicha Ley se señala en su artículo N°28 que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en coordinación con el MINEDUC, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas y en su artículo N° 32 indica que la CONADI, en las zonas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.

Se implementa un componente del Programa de Educación Básica Rural en 1995 al que correspondería implementar el Convenio de Cooperación suscrito entre CONADI y MINEDUC, y en el marco del cual se acordó desarrollar proyectos pilotos en educación intercultural bilingüe en escuelas y liceos con población indígena.

Es en el año 2000, donde la Educación Intercultural Bilingüe giró en torno a experiencias centradas en el diseño curricular y en la formación docente. Para el año 2001 se formalizó como programa independiente y se inicia la elaboración de una política de focalización y expansión paulatina a establecimientos con características similares a los participantes de los pilotos (MINEDUC, 2011).

En ese periodo, las líneas centrales de la política de educación intercultural bilingüe son definidas en torno a:

- La incorporación de textos bilingües que aborden la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico.
- La distribución de software de las culturas y lenguas indígenas del país en escuelas focalizados por el MINEDUC.
- La formación de maestros bilingües mapuches.
- La contextualización de programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.
- El desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela, es durante este año que se organizan las líneas de acción en dos grandes focos:

Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo, con su posterior la inserción en escuelas pertenecientes a comunas con población indígena. Y con los docentes en ejercicio, se organizaron talleres de reflexión y capacitación y talleres de formación de líderes indígenas vinculados a las actividades pedagógicas.

El Programa de educación bilingüe apoyó la elaboración de propuestas curriculares que permitieran la adecuación y contextualización a través de la selección de contenidos culturales y lingüísticos y de la cosmovisión de los pueblos originarios. También se buscó realizar convenios con las municipalidades para resguardar la implementación de las propuestas (MINEDUC, 2011).

En 2009 se promulga la Ley General de Educación N° 20.370 que:

- Establece la interculturalidad como uno de los principios orientadores del sistema educativo, precisando que “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Art. 3, letra l).
- La Educación Intercultural Bilingüe se expresa a través de un sector curricular específico denominado Sector Lengua Indígena (SLI) y en los objetivos generales para la educación básica y media (Art N° 29 y 30).
- Con el Decreto 280, Chile reconoce la relevancia que tiene para niños, niñas y adolescentes indígenas aprender en su propia lengua, entendiendo esta como portadora de la cultura. Esto implica integrar obligatoriamente el SLI en aquellos establecimientos que presenten una concentración de estudiantes indígena del 20% o más, en Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe, Objetivos y Estrategias (Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe / MINEDUC, marzo, 2015). Con el DS 280 se obliga a los establecimientos educacionales a dictar la asignatura del SLI cuando existe un 20% de la población matriculada de estudiantes provenientes de pueblos originarios y también se señala la voluntariedad para aquellos establecimientos que lo requieran.

En términos teóricos, la Educación Interculturalidad constituye un paradigma, orientado al mejoramiento de la convivencia entre pueblos y culturas diferentes, y a la superación de la dominación de unos sobre otros, abriendo así el camino para la comprensión y construcción mutua.

En términos prácticos se refiere al conjunto de relaciones generadas por el contacto entre dos pueblos culturalmente distintos que coexistentes en un mismo territorio, con énfasis en las relaciones de poder y en la asimetría de los vínculos interculturales. En el contexto actual, marcado por un cambio en el escenario cultural mundial que da paso a nuevas formas de comunicación y a una mayor cercanía entre los pueblos, y por la emergencia de lo local como ámbito preponderante, la interculturalidad adquiere un valor renovado.

En cuanto proyecto, puede entenderse como una instancia de encuentro democrática encaminada a cimentar la plena participación de los pueblos en el diálogo con el Estado, con otros pueblos y con el resto de la sociedad. Aunque no puede eliminarlos por sí sola, el punto de partida de la interculturalidad es la supresión de los prejuicios, los estigmas y de toda forma de discriminación. La interculturalidad para este efecto, es un medio, una herramienta destinada a generar nuevas formas de relación entre los pueblos, pero también un fin, un estado de cosas ideal.

En su dimensión pedagógica, propone ampliar los horizontes culturales de los estudiantes a través de un currículum intercultural y/o bilingüe que incorpore, modelos de personas, métodos, estrategias y actividades que conduzcan al diálogo con sujetos diversos, invitándolos a conocer e investigar más allá de los contenidos entregados por los programas de estudios formales.

#### **4.2 Propósitos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe**

De los requerimientos de las comunidades indígenas de enseñar su cultura su lengua en las escuelas, demanda iniciada desde 1923, por Manuel Abarto Paillalef, para el caso del Mapudungun, es en el año 2006 cuando el MINEDUC crea los Objetivos Fundamentales y Contenido Mínimos Obligatorios para el currículum nacional para el Sector de Lengua Indígena (SLI) y es el año 2009 que se dicta el Decreto Supremo 280, cuando entra en vigencia el SLI se establece que la enseñanza se puede realizar en las lenguas; Quechuas, Aymaras, Rapa Nui y Mapudungun se debe impartir en las escuelas y para ello se contará en el plan de estudios con 20 4 horas pedagógicas semanales

Según el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en relación con los niños y niñas indígenas del país se ha propuesto, fomentar los principios educacionales de calidad, equidad y participación propuestos por la Reforma Educacional, reforzar y apoyar a los docentes en el desarrollo de nuevas comprensiones y prácticas educativas de carácter intercultural y propiciar los espacios de participación de la comunidad en los procesos educativos de los alumnos.

De esta manera, se espera contribuir a la recuperación, desarrollo y valorización de la cultura local, además de llevar a la práctica un principio pedagógico fundamental: atender a la pertinencia de los aprendizajes y a la contextualización de los contenidos didácticos, adecuándolos al escenario de los educandos.

En la misión del Educación Intercultural Bilingüe se plantea contribuir a la construcción de una sociedad intercultural a través del desarrollo de competencias interculturales y bilingüismo en los(as) Estudiantes, indígenas y no indígenas escolares, con especial énfasis en quienes participan en los establecimientos educacionales con alta concentración de población indígena.

Como objetivos fundamentales, manifiesta apoyar la enseñanza de las lenguas indígenas en aquellos establecimientos educacionales que cuentan con un 20% o más de matrícula indígena, conforme a lo dispuesto en el Decreto Supremo N° 280 y contribuir a la revitalización de las lenguas que muestran una pérdida considerable de su patrimonio lingüístico y a potenciar el uso de aquellas lenguas con mayor vitalidad lingüística.

Es importante destacar que la mayor presencia de población indígena se concentra en las grandes ciudades como Santiago, Concepción y Temuco (70% según Casen, 2009), pero aún se centra el apoyo de la EIB en las zonas rurales (Loncon, 2013).

Según datos del MINEDUC del año 2015 en la región del Bio Bio existe una población Indígena de 16.493 (3,9%) de un total de 420.819 de estudiantes y en la provincia de Concepción se concentra una población de 4.325 (2,2%) de un total de 198.048 estudiantes, perteneciente mayoritariamente al pueblo Mapuche con una población de 4.173 (2,1%) persona. Por otra parte,

en la Provincia de Concepción se implementa el Programa Interculturalidad Bilingüe, pero no se incorpora como una asignatura en el plan de estudios, como si ocurre en las otras provincias de Arauco y Bio Bio, de la región del Bio Bio, lo mismo ocurre en las regiones de Arica-Parinacota, Tarapacá, Valparaíso, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. (Mineduc, 2015)

No todas las regiones implementan el Sector Lengua indígena, al no contar con un 20% o más de estudiantes que pertenezcan a población Indígena, como lo señala la normativa vigente. Por otra parte, todas las regiones trabajan la Educación Intercultural Bilingüe, esta política de focalización consiste en que las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, vía proyecto que presentan los establecimientos educacionales financian la contratación de un Educador Tradicional Indígena (ET) que se incorporan a los procesos de enseñanza a través de talleres y al mismo tiempo el proyecto contempla financiamiento para la adquisición de recursos para materiales didácticos.

Para que se pueda implementar Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe debe existir la dupla pedagógica, integrada por el Profesor Mentor (PM) y el Educador Tradicional (ET) que obedecen razones prácticas y también a la tradición escolar. Por su parte el PM cuenta con la formación pedagógica, pero no está formado con un enfoque intercultural y menos bilingüe. Por lo general no tienen muchos conocimientos de la cultura de los pueblos por lo que puede ayudar a resolver los problemas didácticos, pero no aquellos que se presentan en la educación de una lengua y cultura Indígena. Por otra parte, el ET, es la persona conocedora de la cultura indígena, entre ellos hay autoridades rigurosas (Longko, werken) hombre y mujeres que practican saberes tradicionales de la cultura, la mayoría trabaja por compromiso con su comunidad (Loncon, 2013).

En condiciones ideales los establecimientos educacionales que asumen el compromiso obligatorio o voluntario de trabajar el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe deberán contar con profesores hablantes y especializados de Lengua Indígena. A su vez el programa deberá traspasar todo el curriculum y no centrarse en un sector o en talleres.

Estudios más recientes demuestran que la implementación del SLI, los avances no han sido significativos que comprueban una serie de dificultades entre ellos la falta de metodología y de estrategias bilingües, para la implementación efectiva del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (Loncon, 2013).

Existen en la provincia de Concepción a partir del año 2015 dos establecimientos educacionales que trabajan el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, a través de los Talleres en Interculturalidad, destinados a favorecer aprendizajes de lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios a través de la modalidad de talleres, destinados a estudiantes de distintos niveles. Por su parte el educador tradicional es contratado por el MINEDUC y será quien favorezca con distintas estrategias el diálogo de saberes, con el objetivo que los/as estudiantes puedan interactuar respetuosamente con diferentes imaginarios culturales, lingüísticos y cosmogónicos. Los talleres tienen como fin promover una ciudadanía intercultural, por lo cual comparten objetivos con otras políticas del MINEDUC y fácilmente se podrían articular con el Plan de Formación Ciudadana, la Política de Convivencia Escolar, el Plan de Artes, entre otros planes.

Por su parte el Educador Tradicional, es seleccionado entre el Director del establecimiento educacional en conjunto con la autoridad tradicional de la comunidad o asociación indígena, donde se convoca a una Jornada Territorial escuela-comunidad, para planificar el año escolar y la validación del Educador Tradicional para el establecimiento educacional, que en conjunto con el profesor mentor, que conforman la dupla, coordinan, las intervenciones en los talleres y aulas, que según el proyecto elaborado por el equipo directivo en conjunto con la dupla, implementan durante el año escolar.

Para asegurar la correcta implementación de los talleres el MINEDUC transfiere recursos complementarios para la implementación, este aporte está destinado para todo tipo de gastos que permitan el desarrollo de actividades y/o acciones vinculantes al trabajo escolar de la PEIB en beneficio de los(as) estudiantes del establecimiento sin hacer diferencia de su procedencia cultural.

La modalidad de Proyecto vía talleres (anexo formato) está presente en la Provincia de Concepción y se implementa en los establecimientos educacionales: Escuela Parvularia Blanca Estela y liceo Marina de Chile de comuna de Concepción y Colegio Galvarino de la comuna de San Pedro de la Paz.



## 5. Proyecto educativo institucional

El proceso de Reforma educacional que se desarrolla en el país actualmente, ha orientado a los establecimientos educacionales a que reformulen o actualicen, su Proyecto Educativo Institucional (PEI) no sólo por ser un instrumento de exigencia legal, sino también educativo ya que son el referente que permite proyectar y programar las acciones que aseguren una educación de calidad.

Reciente en Chile la evidencia muestra que, los Proyectos Educativos Institucionales tienden a ser homogéneos en su contenido, se actualizan con poca frecuencia y que las familias muchas veces tienen un conocimiento insuficiente de lo que estos proyectos definen. Por lo mismo, el Ministerio de Educación, desde el año 2014, ha entregado orientaciones a las comunidades educativas para que revisen sus Proyectos Educativos y de esta manera evalúen la pertinencia de este Instrumento. Esta revisión es particularmente relevante en el contexto de la recién promulgada Ley de Inclusión (2015), que establece que las familias deberán conocer y adscribir explícitamente al Proyecto Educativo en el proceso de admisión a los establecimientos financiados por el Estado (Orientaciones Mineduc, 2015).

Para poder realizar e implementar un Proyecto Educación Institucional efectivo se requiere que cada establecimiento en conjunto con toda la comunidad educativa (sostenedor, profesores, asistentes, apoderados y estudiantes) en forma participativa y colaborativa, reflexione sobre su Proyecto Educativo Institucional y que principios como la inclusión, la calidad integral o el involucramiento activo de todos los miembros de la comunidad están presentes en los idearios y definiciones estratégicas de la escuela, colegio o liceo.

Los Proyectos Educativos Institucionales permiten a los establecimientos educacionales tener una dirección clara y organizada, establecer normas y evaluar el mejoramiento de la organización.

La normativa educacional chilena establece como condición para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales, contar con un Programa Educación Institucional, ya que

debería representar la expresión concreta de la diversidad de alternativas educacionales que ofrece el sistema educacional.

Desde el año 1991 se ha promovido de diversas formas el desarrollo del Proyecto Educación Institucional. Al principio, se realiza su carácter de proyecto, con miras a identificar problemas y objetivos que permitieran ser abordados en un proceso de cambio y transformación. Con la Ley de Jornada Escolar Completa (1997), se vuelve a poner foco en PEI, pero desde una perspectiva de instrumento orientador, que fundamenta y orienta la Jornada Escolar Completa (JEC) en los establecimientos educacionales. En la Ley General de Educación (2009) se lo proyecta como el instrumento que unifica y cohesiona a la comunidad educativa, en tanto da cuenta del propósito compartido, que sustenta la unidad y el trabajo colaborativo de la comunidad.

Recientemente, la Ley de Inclusión vuelve a poner en el centro al Proyecto Educación Institucional, en tanto se transforma en el principal referente utilizado por las familias a la hora de elegir un establecimiento educacional, ahora en un sistema con igualdad de oportunidades en el acceso a las unidades educativas financiadas por el Estado (Orientaciones Mineduc, 2015).

No obstante, la centralidad que se le ha dado al Proyecto Educación Institucional en la historia educacional, como se señala actualmente, esta en entregar una oferta educativa centrada en resultados (SIMCE, PSU) y no necesariamente ha incentivado la consolidación de proyectos educativos integradores y heterogéneos (Villalobos y Salazar, 2014).

Cada Proyecto Educativo Institucional debe considerar de acuerdo a las orientaciones del Mineduc elementos, tales como: contexto educacional, información institucional, reseña histórica, considerar el entorno estudiante, construir un ideario que permite establecer la identidad del establecimiento educacional, que tiene un doble fin: por una parte, fortalecer un sentimiento interno de unidad, y por otra, desde sus relaciones con el mundo, el de diferenciarse de otros. Por tanto, la construcción del ideario de un establecimiento no puede realizarse en soledad, se requiere de la participación de toda la comunidad educativa. Para su construcción se propone establecer los elementos centrales como son sellos educativos, ya que a través de estos

elementos se caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar.

Los sellos son elementos que le otorgan identidad a la escuela/liceo, que la hacen singular y distinta a otros proyectos educativos, en conjunto con los sellos se encuentra la visión que es el ideal que se quiere lograr y que orienta e ilumina la acción que se vislumbra a partir de la Misión. La Visión juega un rol primordial en la elaboración de un Proyecto Educación Institucional, ya que ésta constituye una mirada en perspectiva, y estar orientada por aquellos elementos constitutivos de la Ley General de Educación (Ley 20.370), potenciando el sentido de la Formación Integral. Misión Corresponde a la razón de ser de la organización. Permite identificar los propósitos y límites de ella, es decir, la declaración fundamental que le da el carácter constitutivo a la organización y a su acción. Describe cuál es el propósito hoy y de futuro.



## **II: PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS**

### **1. Problema**

La educación actual demanda por parte del docente estar en un proceso de revisión constante de las estrategias de enseñanza aprendizaje que implementa en el aula, en esta revisión permanente se debe considerar el conocimiento previo que los estudiantes poseen, que en ocasiones obedece a su pertenencia a una cultura diferente, como puede ser la Mapuche, Aimara, Quechua, y otras. Esta situación debe estar plasmada en los principios pedagógicos y formativos del Proyecto Educativo Institucional.

De acuerdo a la realidad antes señalada, surge la propuesta en la década del 90 del Ministerio de Educación, denominada Programa de Educación Intercultural Bilingüe que pretende que los establecimientos construyan e implementen un proyecto Intercultural que considere la diversidad social y cultural presentes en las salas de clases.

Para lograr una educación pertinente a los requerimientos de los estudiantes, se debe construir un currículo que considere la cultura indígena desde contenidos curriculares diversificados y prácticas culturales que están en la base de los distintos modos de aprender y de enseñar y a la vez, para obtener una educación de calidad, equidad y pertinencia, es necesario que la escuela y el profesor sea capaz de desarrollar una práctica educativa que tenga su punto de partida en el hábitos y en la comprensión que los escolares tienen de sí mismos (Sánchez, 2001).

Lo intercultural constituye una estrategia que exige una confrontación permanente de distintos puntos de vistas, lo que implica una capacidad de descentralización que lleve a una sistematización y reestructuración de la educación para comunidades indígenas (Quilaqueo, 2005). Es relevante tomar en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños(as) indígenas, el desarrollo de las actividades culturales para una mejor comprensión de su aprendizaje individual y comunitario, conociendo y examinando la naturaleza, los instrumentos y herramientas que utilizan, las relaciones sociales que establecen, las normas sociales, el trabajo, como también la evolución histórica.

La variedad de pueblos indígenas en nuestro país hace evidente la necesidad de un currículum pertinente que considere las características distintivas de los niños de pueblos originarios, para que sean educados en igualdad de oportunidades. El responsable principal de ello es el docente que trabaja en el contexto intercultural, pues debiese ser un mediador entre los estudiantes y el conjunto de conocimientos creados por el ser humano y estar al tanto de los fundamentos, contenidos y metodologías de la educación intercultural.

De acuerdo a lo expuesto, esta investigación se propone; Describir y analizar los elementos que facilitan o dificultan la implementación del Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe y la relación con Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos urbanos de la comuna de Concepción.

## 2. Preguntas

1. El Proyecto Educativo Institucional ¿Considera en su propuesta pedagógica, la incorporación de la interculturalidad para la atención de la diversidad social y cultural en los dos establecimientos educacionales de la comuna de Concepción?
- 2 ¿Qué elementos facilitan o dificultan la implementación de los Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en los dos establecimientos educacionales considerando sus Objetivos, actividades y evaluación?

### 3. Supuestos

Se supone que:

1. El Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos educativos urbanos de la comuna de Concepción incorpora, a través de los Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe, la interculturalidad.
2. Los elementos que facilitan o impiden la implementación de los PEIB, están relacionados con los métodos, recursos y evaluación e inciden en los objetivos, actividades y evaluación de los aprendizajes en el contexto de la interculturalidad

### 4. Objetivos

**4.1 Objetivo General:** Describir y analizar los elementos que facilitan o dificultan la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe y su vinculación con el Proyecto Educativo Institucional, en establecimientos urbanos de la Comuna de Concepción.

#### 4.2 Objetivos específicos.

1. Describir la relación entre la práctica docente y el Proyecto Educativo Institucional en función del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en dos establecimientos educacionales de la Comuna de Concepción.
2. Analizar los elementos que facilitan o dificultan la implementación de los Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en los dos establecimientos educacionales e inciden en los objetivos, actividades y evaluación.

### **III: MÉTODO**

#### **1 Diseño**

La presente investigación utilizó el diseño cualitativo y el paradigma de investigación constructivista, la relación entre el investigador y lo investigado genera una influencia mutua. La objetividad es remplazada por la confiabilidad, los datos pueden ser rastreados hacia sus fuentes y la lógica que se utilizó en las interpretaciones se hace explícita.

El enfoque utilizado es la Fenomenografía (Marton, 1995), busca encontrar y sistematizar formas de pensamiento en las cuales las personas interpretan aspectos de la realidad. Este enfoque de investigación indaga sobre las maneras, cualitativamente diferentes, en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y entienden los fenómenos producidos a su alrededor.

Su propósito es descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales (Ortega, 2007), que son las aportaciones más importantes de la investigación fenomenográfica al resto de los enfoques. Por otra parte, las entrevistas realizadas tienen como soporte que los hallazgos de este trabajo son reales, por cuanto se les reportaron resultados a los participantes para que opinen sobre sus respuestas y/o socialicen con otros expertos que conozcan el tema, lo que apoya el principio de credibilidad en lo que se dice y observa.

## 2 Participantes

Los participantes, con su aporte contribuyeron a la confirmación de los hallazgos, lo que serán socializados para observar la veracidad de todos los insumos entregados, teniendo presente que esto le entrega el carácter de calidad científico del presente estudio.

El estudio se realizó en dos establecimientos educacionales urbanos de la comuna de Concepción, que durante el año 2015 iniciaron la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, a través de la postulación y adjudicación del Proyecto de Fondo de Apoyo Diferenciado a las Estrategias de la Educación Intercultural Bilingüe.

El establecimiento educacional I es una escuela de Párvulos Municipal que presenta una matrícula de 140 niños/as que conforman 2 cursos de Segundo Nivel Transición y 4 cursos de Primer Nivel Transición. El cuerpo docente está conformado por 12 educadoras de párvulos y un educador tradicional que habla lengua Mapudungun. El establecimiento está ubicado en el acceso al sector norte de la ciudad o “Barrio Norte”. En la actualidad es un sector residencial en el cual existen vestigios de un sector vulnerable y otro de buen nivel, con la instalación y desarrollo de la pequeña empresa ligada al rubro de la construcción, transporte, calzados y otros.

El establecimiento educacional II es de administración Municipal presenta una matrícula de 1.216 estudiantes y atiende a los Niveles de Educación Parvulario, Básica y Media, y cuenta con un cuerpo docente de 74 profesores y un educador tradicional hablante del Mapudungun, se encuentra emplazada en el sector tradicional de Lorenzo Arenas perteneciente a la comuna de Concepción.

La selección de los participantes fue de tipo intencional, ya que se decidió qué datos recoger de los dos establecimientos educacionales que se encuentran implementando PEIB.

La muestra estuvo integrada por los siguientes participantes:

Tabla 1.

*Participantes de los dos establecimientos municipales focalizados con el PEIB.*

Participantes	Sexo	Años servicio	características
Director 1(D1)	Fem.	32	Se desempeña como directora desde hace 10 años, de formación Inicial educadora de Párvulos. Participa desde hace dos años en el PEIB
Director 2(D2)	Fem.	30	Se desempeña como directora, desde hace tres años, obtuvo su cargo por concurso de alta dirección Pública. Título de Profesor de Español, Participa desde hace dos años en el PEIB.
Mentor 1(M1)	Fem.	35	Se desempeña como jefe de la unidad técnica pedagógica desde hace 12 años y coordinada desde hace dos años el PEIB y forma dupla con el ET. Titulo Educadora de Párvulos. Pertenece al pueblo Mapuche.
Mentor 2(M2)	Fem.	12	Se desempeña como coordinadora del PEIB y forma dupla con el ET. Titulo Profesora Educación General básica, mención Intercultural.
Docente 1(DO1)	Fem	30	Educadora párvulos trabaja con el Nivel de transición Uno Trabaja desde hace dos años que trabaja PEIB, modalidad de talleres
Docente 2(DO2)	Fem	15	Educadora párvulos trabaja con el Nivel de transición dos Trabaja desde hace dos años que trabaja PEIB, modalidad de talleres
Docente 3(DO3)	Fem	32	Se desempeña como profesora de 3° básico, y desde hace dos años que trabaja PEIB, modalidad de talleres. Título: Profesora General Básica. Trabaja en el programa hace dos años
Docente4(DO4)	Mas	18	Se desempeña como profesor de historia y Ciencias sociales y desde hace dos años trabaja en el PEIB modalidad talleres. Titulo profesor de Historia.
Educador Tradicional 1(ET1)	Fem.	2	Se desempeña como educador Tradicional. Establecimiento I, desde hace dos años
Educador Tradicional 2(ET2)	Mas	2	Se desempeña como educador Tradicional en el establecimiento II desde hace dos años. Titulo Ingeniero de Telecomunicaciones.

**Fuente. Elaboración propia**

En la investigación se analizaron los dos proyectos Educación Intercultural Bilingüe, de los establecimientos educacionales que están implementando dicho Programa, con foco en los objetivos, actividades y formas de evaluación.

### **3 Técnicas de recolección de información**

En la investigación se realizaron análisis de los Proyectos Educativos Institucional y de los Proyectos Educación Intercultural Bilingüe y las entrevistas semi estructurada.

1. Se realizaron la recolección de los Proyectos Educativos Institucional y Proyectos Educación Intercultural Bilingüe: se solicitaron a los establecimientos educacionales una copia de los documentos para el analizar la coherencia entre PEI y los objetivos, actividades y evaluación del PEIB.

2. Se aplicaron a los participantes seleccionados una entrevista semi estructurada con un guion de entrevista, que consideró identificar y analizar, la implementación del programa, la reacción del equipo docente, la resistencia docente, los elementos relevantes del programa, la pertinencia de las actividades de aprendizaje, los recursos didácticos y procedimientos de evaluación utilizados (anexo: Guion de Preguntas de investigación a directoras, educadores tradicionales, docente aula y profesor Mentor).

3. La entrevista semi estructurada se aplicó como plan piloto a docentes de la comuna de Concepción que desean participar, para su validación y al juicio de dos expertos que destacan en el área intercultural y educativa del Ministerio de Educación de la región del Bio Bio.

La información obtenida fue válida y confiable en la medida que el grupo investigado participo con responsabilidad en sus opiniones y en la posibilidad de transferir los resultados y otros contextos interculturales. Por otra parte, el entrevistador en todo momento de su investigación es riguroso, con iniciativa para desarrollar el trabajo en su ambiente de sana convivencia (Castillo & Vásquez, 2003).

#### 4. Procedimientos de recolección de la información.

Etapa 1: Se solicitó durante el mes de agosto del 2015, autorización al Departamento de Administración de Educación Municipal de la comuna de Concepción, para acceder a los establecimientos educacionales.

Etapa 2: Se visitaron los dos establecimientos educacionales seleccionados, se contactaron a los participantes que cumplieran con los requisitos de la investigación, siendo informados de los objetivos de la investigación. Las entrevistas fueron aplicadas por una encuestadora preparada por la investigadora y realizadas durante el mes de diciembre, en salas de los mismos establecimientos educacionales, solicitadas previamente con la dirección del establecimiento. Se aplicaron los consentimientos informados a cada uno de los integrantes de la muestra. Se solicitaron a las directoras los Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe, donde se analizaron los objetivos, actividades y evaluación y los Proyectos Educativos Institucionales.

Etapa 3: Luego, se procedieron a realizar las entrevistas semi estructurada, partiendo por los expertos, en las dependencias del MINEDUC Región del Bio Bio, para luego continuar la aplicación en los mismos establecimientos educacionales, previa cita acordada previamente; a los directores, profesores mentores y los educadores tradicionales, la forma de aplicación fue la misma para los dos establecimientos educacionales. Se iniciaron con las entrevistas semi estructuradas a los educadores tradicionales, durante su aplicación se privilegiaron los espacios silenciosos y sin mayor afluencia de público. Se registraron las entrevistas en formato de audio digital, la duración fluctuó entre los 15 y 20 minutos aproximadamente.

Etapa 4: Una vez finalizadas las entrevistas, en seguida, se procedió a realizar el traspaso de la información, tanto de las notas de campo como de las grabaciones y realizar una descripción de los Proyectos Educativos Interculturales Bilingües.

## 5 Análisis de información

Se realiza el análisis y levantamiento de las distintas categorías y subcategorías de análisis y para finalizar, se procedió a la elaboración de las discusiones y conclusiones finales del estudio.

Una vez realizada la interpretación de la información de las entrevistas, se identificaron las unidades de análisis, para generar las categorías que surgen del texto analizado y posteriormente se elaboró el esquema de codificación, para la realización del listado de categorías, las cuales fueron comparadas constantemente. Posteriormente se identificaron patrones, para interpretar, describir las categorías y para finalmente dar respuesta a los objetivos propuestos para esta investigación.

### 5.1 Criterios de rigor metodológico

Desde la perspectiva fenomenográfica, el análisis de información que se utilizó es la técnica denominada análisis temático, exploratorio y descriptivo, donde la información es configurada en categorías emergentes, que surgieron a partir de la información de las entrevistas identificando unidades que permitieron realizar la categorización abierta.

**La credibilidad** está presente en este estudio a través de los participantes llamados informantes claves a los cuales se recurrió nuevamente una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas donde se procedió a implementar la triangulación de la información. Para la implementación del criterio de la **audibilidad** se utilizó el registro de audio de la entrevista y su transcripción fiel de las respuestas de los informantes y finalmente el criterio de **aplicabilidad**, fue difícil contratar su accionar toda vez que esta investigación es un estudio exploratorio. Para finalizar se procedió a la elaboración de las discusiones y conclusiones finales del estudio.

## 5.2 Consideraciones éticas

- La investigación con seres humanos, constituye la fuente de conocimientos inagotable, pero para que se produzca una entrega efectiva se deben tener en consideración las éticas como:
- **Valor social.** Para ser ética una investigación debe tener valor, lo que representa un juicio sobre la importancia social. La investigación plantea una intervención que conduzca a mejoras en las condiciones de vida o el bienestar de la población estudiantil, donde se consideren la diversidad intercultural.
- **Validez científica.** establece usar un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social, con la selección de los participantes, utilizar un marco teórico suficiente basado en fuentes documentales y de información, con un lenguaje cuidadoso empleado para lo que permita generar la confianza suficiente para que el entrevistado puede expresar libremente.
- **Selección los participantes.** Fue intencional considerando a quienes participan y se encuentran involucrados en el resultado del proyecto.
- **Condiciones de diálogo auténtico.** Es lo que permite que el participante relate sus percepciones, opinión sobre el proceso donde se encuentra involucrado, es decir, expresar su sentir a través del habla, para lograr esta sintonía se requiere que el entrevistador tenga experiencia o ser entrenada para generar el rapport, que le permitirá generar una comunicación fluida.
- **Consentimiento informado.** Fue entregado para su lectura al inicio de la entrevista para que el entrevistado, este informado y la tome una decisión libre, no forzada sobre si participar o no, además se debe asegurar que toda información será resguardada de usos indebidos y que toda revelación de información será protegiendo la identidad de los participantes.

## IV: RESULTADOS

Teniendo presente las respuestas que dieron los participantes de esta investigación (educador tradicional, docente mentora, docentes, directores) a las preguntas bases relacionadas con el problema planteado, los objetivos generales y específicos. Para recabar la información se aplicó una entrevista semi estructurada a los participantes, que debían contestar de acuerdo a sus experiencias en el trabajo de la interculturalidad, plasmado en el PEIB y este incluido en el PEI y PME del establecimiento.

A partir del análisis de 10 entrevistas semi estructurada, los proyectos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y Proyectos de Educativo Institucional de los establecimientos educativos se realizó la codificación abierta a los datos, generando los siguientes resultados descriptivos. Estos resultados se organizaron en torno a 5 categorías de análisis y subcategorías, las que se detallan a continuación, describiendo sus contenidos e ilustrando algunos de ellos a través de citas textuales, en las cuales se identifica entre paréntesis la fuente a través de una letra según el perfil del informante (“e” para entrevista, “D” si es directora, “M” si es mentor, E si es educador Tradicional, DO si son docentes “p” para Proyecto Educativa Institucional y “pe” para Proyecto Educativa Intercultural Bilingüe) un número romano para identificar el número del informante dependiendo de su rol (I, II, III, etc.) y un número arábigo (1,2,3...) para identificar el párrafo de origen de la información (1, 2, 3,4 y 5). Conformándose entre paréntesis,“(eDII5)” señalando la información que se encuentra en la entrevista directora II en el párrafo 5.

En el desarrollo de las respuestas dadas por los participantes de la investigación se procedió a realizar un listado de respuesta más repetida, y con estos datos valorados como importantes para la investigación se encontró lo siguiente:

Tabla N° 2

**Cuadro de categorías y subcategorías**

Categorías	Subcategorías
1. Implementación en el establecimiento educacional	1. <i>Instalar trabajo colaborativa.</i> 2. <i>Articulación del PEIB en el PME.</i>
2. Implementación del PEIB en el aula	1. <i>Estrategia pedagógica implementada en el aula</i> 2. <i>Planificación</i> 3. <i>Evaluación de aprendizaje</i>
3. Percepción y conductas del equipo docente respecto de PEIB	1. <i>Desafíos del Equipo docente</i>
4. Resistencias de los docentes al PEIB	1. <i>Aspectos de la resistencia</i>
5. Elementos Relevantes al PEIB	1. <i>Valoración de la cultura Mapuche</i> 2. <i>Recursos del PEIB para su implementación.</i>

Fuente. Elaboración propia

### **1. Implementación del PEIB en el establecimiento educacional.**

Los participantes (educador tradicional, docente mentora, docente aula y directores) afirman que el Proyecto Educativo Institucional en su misión, visión, sellos y perfil del estudiante incorporan a la interculturalidad, con énfasis en el mejoramiento de convivencia escolar con la presencia de todos los actores del establecimiento educacional y la participación activa en actividades sociales y culturales que caracterizan el deber ser de cada estudiante.

El Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en los establecimientos educacionales de la muestra se encuentra enmarcado en el ciclo de mejoramiento continuo, con énfasis en los resultados de aprendizajes de los estudiantes, educativos y de eficiencia interna. Este Plan aporta los recursos necesarios para implementar una educación que responda en parte a los

requerimientos básicos del estudiantado.

Por su parte el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, se encuentra articulado con el PME, para ser implementado y monitoreado por el equipo directivo, para el desarrollo de la mejor forma posible. Fue elaborado por un grupo del equipo directivo y presentado a la comunidad escolar en los dos establecimientos educacionales para su aprobación. Están centrados en procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento educativo para promover la formación espiritual, ético, moral o afectiva y física de los estudiantes e incorpora objetivos de aprendizajes transversales y actitudinales como desarrollo personal y es por esto que consideran importante trabajar el Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe, asociándolo a la dimensión convivencia escolar como apoyo a la atención a la diversidad, propiciando un aseguramiento de un ambiente adecuado y propicio para avanzar en el conocimiento de culturas diversas, estos proyectos hacen énfasis en la construcción de una identidad positiva, fortaleciendo el sentido de pertenencia de todos los actores del establecimiento educacional y la comunidad en general.

Teniendo presente los objetivos de la investigación que dice relación con los elementos que facilitan o dificultan la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe y su vinculación con el Proyecto Educativo Institucional, se puede señalar que de acuerdo a las respuestas de los participantes (educadores tradicionales, docentes mentoras y docentes aula) de la investigación. Existen distintas formas de acercamiento al Proyecto, por su parte ambas directoras señalan tener vinculación previa al proyecto, por haber trabajado en una escuela intercultural, con niños Chilenos y Mapuches como lo señala la directora del establecimiento II, en cambio la directora del establecimiento I, considera que fueron pioneras en el tema de intercultural, debido a que su colega pertenece al pueblo Mapuche y desde siempre sea trabajado la línea de interculturalidad

*...Vienen naciendo de hace muchos años. La jefe técnico, ella es parte de la vida intercultural mapuche se le planteó el rescatar esta actividad que la escuela la tenía a medio adormecer... (eDII).*

La directora establecimiento I señala que fue un compromiso trabajar la interculturalidad, debido que es un sello de establecimiento y que existe vinculación estrecha entre los PEIB y el

PEI.

*“... uno de los compromisos fue, rescatemos el trabajo intercultural, que está presente como sello en nuestros Proyecto Educativo Institucional..”(eDII).*

Por otra parte para los docentes en su mayoría de los dos establecimientos señalan que fueron consultados, pero que no trabajaron directamente en su elaboración y que luego fueron invitados a participar en talleres interculturales, realizados por el educador tradicional.

*.... luego se nos invita a conocer el proyecto y a participar de él...(eDOIV1)*

### ***1.1 Instalar Trabajo colaborativa***

Los establecimientos educacionales participantes cuentan con un educador tradicional y una docente mentora, que los apoyan para desarrollar las clases y que han organizado algunos talleres y encuentros para explicar cómo trabajar con el tema de la interculturalidad en proyectos de aula.

En estos talleres de educación intercultural con foco en la cultura mapuche son útiles, porque así entienden mejor los cambios pedagógicos a nivel de aula. Por otra parte, la mayoría de los entrevistados del establecimiento II señalan que su participación a nivel de elaboración del Proyecto Educativo Institucional, no es significativo y que tampoco han sido considerados totalmente en la formulación del Proyecto Educativo Institucional Bilingüe. Situación distinta ocurre en el establecimiento I quienes reconocen que los integrantes de la comunidad han sido invitados a participar activamente en esta construcción.

Los docentes aplican los conocimientos interculturales adquiridos en los talleres en las artes y las ciencias propios de la cultura, enfocadas en el desarrollo personal, familiar y contexto social.

*“...Nuestra comunidad lo reconoce como parte de un trabajo intercultural y lo valora*

*nuestros padres también aprendieron a respetar lo que teníamos, algunos temores que lo mejor ellos rechazaran... no. Ha sido una actividad muy inclusiva .para ellos...”(eDI2).*

De acuerdo a la práctica pedagógica, se observa un trabajo colaborativo entre docentes, educador tradicional y docente mentor, en la planificación a nivel de aula y se mejora la innovación en lo didáctico, el reforzamiento en la lengua mapudungun y favorecida por la participación de los estudiantes. Según las docentes mentoras y los educadores tradicionales el trabajo colaborativo, se da con mayor facilidad en el nivel de Educación Parvulario.

### ***1.2 Articulación del PEIB en el PME.***

Los participantes de los dos establecimientos educacionales informan que en sus Planes de Mejoramiento Educativo (PME), se consideran capacitación docente en interculturalidad bilingüe e innovación pedagógica. Los talleres para docentes se dirigen a la elaboración de orientaciones pedagógicas para el tratamiento de la interculturalidad y la lengua, el trabajo de pueblos originarios aplicados al trabajo educativo, además se incorporan acciones que van directamente con el desarrollo del enfoque intercultural en la escuela, un ejemplo de esto es lo ocurrido en el establecimiento educacional I, donde en su PME instalaron la acción que señalan:

*Taiñ mapuche gnen kataiñ metey wallmapumew la cultura mapuche y su relación con la naturaleza.*

Y pretende:

*Favorecer el enfoque intercultural de la escuela, para ello se hace necesario, organizar múltiples oportunidades y aprendizaje que sean pertinentes y significativas para los niños y niñas, tales como lengua indígena, expresiones culturales de arte, artesanía, comidas típicas, vestimentas, canciones, danzas, celebración del wetripantu y protección del medio ambiente, creación de un huerto medicina...(eDOIII).*

## **2. Implementación del PEIB en el aula**

Las directoras señalan que para realizar la implementación del PEIB en el aula, fue necesario integrar desde el inicio al equipo de gestión directivo (directora e inspector general), a la unidad técnica pedagógica y al equipo de multigrado profesional o de apoyo integrado para atender las necesidades e intereses de los estudiantes, además se conceden algunas horas extras a profesores para trabajar en las planificaciones donde se incorporan las ideas esenciales de la interculturalidad. En el establecimiento educacional I se solicitaron más horas para los docentes que participan directamente del Proyecto.

*...Como es nuevo para nosotros, han habido cosas que han requerido más tiempo y así hubo que ir haciendo ajustes y solicitar horas para planificar para los profesores y profesora mentora (eDOIV1).*

Si bien la implementación del Programa Intercultural Bilingüe en los establecimientos se ha realizado, pero según los participantes manifiestan la existencia de debilidades relacionadas con la falta de dominio de la lengua Mapudungun, de una formación docente para atender a los estudiantes de acuerdo a los programas de interculturalidad bilingüe, a lo anterior debemos agregar la carencia de material didáctico pertinentes en temas interculturales. Se refleja un desconocimiento significativo sobre la cultura bilingüe, valoración de la propia cultura.

Las directoras señalan que se trabaja en equipo, pero falta leer los procesos en la planificación y evaluación de la acción educativa y del ejercicio docente, además se debería conocer mejor las experiencias de los docentes en el trabajo a nivel de curso, los enfoques y sus propuestas para mejorar los procesos de formación de los docentes, esto es debido a los escasos tiempos con que cuentan los equipos de docentes.

### **2.1 Estrategia pedagógica**

Los participantes de la investigación informan que se implementa en el aula el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, a través, de un diagnóstico sobre la cultura predominante en

los estudiantes, sus necesidades e intereses, su presencia y participación, una vez que se tiene establecido las conductas de entrada, se procede a la preparación de temas y elaboración de material didáctico con apoyo de la docente mentora y educador tradicional.

*...la única diferencia que yo veo es que incorporar nuevas estrategias o una diversidad de estrategias para poder enseñar que comúnmente no estamos nosotros adaptados. Yo siento que no sirve aquí solamente la parte cognitiva, sino que también más que nada hay que trabajar también lo valórico y eso no se podía trabajar la misma forma, necesitamos una diversidad de estrategia por lo tanto significó que yo tuviera que incorporar nuevas estrategias de forma paralela....(eDOIII2)*

## **2.2 Planificación**

Los docentes de aula señalan que elaboran guías de trabajo por clase articulada a los programas de estudio, se utiliza la biblioteca como fuente de información y cuando se trabajan los talleres con el Educador Tradicional se reorganiza el aula en forma circular, simulando la realidad al interior de una ruca, según la cultura del pueblo Mapuche.

*“...se planifica en conjunto de acuerdo a los ámbitos de experiencia que se desea desarrollar. Ello se traduce en que no sólo se trabaja el idioma mapuche, sino que los múltiples contenidos asociados a la cultura mapuche y que son de mi competencia, tales como la cosmovisión, vestimenta, comidas, costumbres, música, expresiones de arte(alfarería, tejidos), juegos, celebración de fechas significativas, hitos históricos de mi pueblo...”(eMI2)*

Se realizan talleres extra programáticos internos y externos del establecimiento por parte de los educadores tradicionales, para dar a conocer a la comunidad escolar los aprendizajes realizados, se articulan estos talleres con las asignaturas de lenguaje y comunicación, a través de la poesía, cuentos (epew) leyendas, Ciencias naturales, a través del cultivo de plantas medicinales y su utilización en beneficio de la salud, además se planifica clases en la asignatura de historia, referida con los pueblos originarios. Además se realizan talleres de análisis y discusión por los docentes del establecimiento educacional N° 2, de sobre la interculturalidad

bilingüe para sensibilizar a los integrantes de la comunidad escolar, generando posteriormente trabajos expositivos por parte de los estudiantes, para expresar conocimientos, habilidades y actitudes, como conductas de aprendizajes en contexto diversos.

En relación a las dificultades, en la implementación en el aula, se encuentra la falta de involucramiento del sostenedor, y esto incide en la entrega inapropiada de los recursos.

### **2.3 Evaluación de aprendizaje**

Sobre la evaluación del aprendizaje manifiestan los participantes, que no se ha modificado y se continua en forma tradicional, aunque se han manifestado innovaciones por parte de las docentes mentoras aún se conserva la forma tradicional.

*Yo siento que las evaluaciones se han mantenido. Siento que ahí donde nosotros tenemos que innovar, las planificaciones las hemos modificado totalmente porque la planificación nos obliga a diversificar las estrategias, estamos obligados en ese sentido...(eDOIII2)*

Los participantes de la investigación informan que en el sistema de evaluación de los establecimientos rurales es más pertinente que los establecimientos urbanos, ya que en el mundo rural aún se conservan la cercanía con la tierra y sus costumbres.

*“...La evaluación se realizaba haciendo observación directa y retroalimentando con la educadora de párvulos, otras actividades fueron participar a toda la comunidad educativa, como por ejemplo la celebración del Wiñol Tripantü(el regreso del sol renovado) , en la cual los niños y niñas aprendieron bailes mapuche y cantos en mapudungun, propiciando la participación de las familias en la memorización de letras de los cantos, gestión de vestimenta y materiales, siendo luego espectadores junto a vecinos, dirigentes y autoridades locales de un acto conmemorativo...”(eEI2)*

La docente mentora del establecimiento II señala que falta la articulación entre el currículo, el Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe y éste con el Proyecto Educativo Institucional y en

los docentes el conocimiento, para elaborar estrategias diversificadas que permitan atender las necesidades e intereses de los estudiantes.

*“...En vez de poner eso, nosotros hicimos la sugerencia de que involucraran elementos de la cultura mapuche, con el nombre por ejemplo, una la joya, que tuviera el nombre de la joya y que yo lo pintaron y que supieran que esa joya se llama tal forma. Hicimos esa sugerencia pero ninguna colega la ejecutó...”(eMII2)*

### **3. Desafíos del equipo docente**

#### ***3.1 Participación del equipo docente***

La reacción del equipo docente frente al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, es positiva con apoyo de la Unidad Técnica Pedagógica, docentes, estudiantes, familia y toda la comunidad escolar.

Se ha instalado un trabajo en equipo para superar debilidades técnicas pedagógicas a nivel de aula. Logro en el comportamiento de los estudiantes a nivel de aula, apoyo mutuo y buena convivencia. El conocimiento de la cultura mapuche, permite que los estudiantes se empoderen de su identidad.

*...donde se reafirma la autonomía, la identidad, recuerdo de una chiquita que se llama Sayén ... y una encontraba tan sonoro su nombre y ella era muy conversadora y muy sociable y se destaca mucho ella, pero nunca nadie la había valorado porque ella es mapuche, porque era locuas y punto. Pero la Sayen tenía mucho que contar pero no había tenido la instancia de contar, sus vivencias, y poder decir sobre su abuelita, su casa, etc. Eso ha sido importante... (eDOIV3)*

Facilidad de trabajo con párvulos, a inicio del programa estaba la dificultad del trabajo con los estudiantes de cursos básicos y medios en el establecimiento N° II, quienes demostraban

tener conocimiento errado de los pueblos originarios que habitan en el territorio de Chile, situación que es revertida en la medida que el proyecto comienza a ser conocido, demostrado interés por conocer la cultura mapuche.

*“...Al comienzo los estudiantes más grandes se ríen, ya que les han enseñado que los mapuches fueron existieron y cuando yo les explicó que el mapuche es, es esto y que tiene que ver con todos los aspectos del ser humano y comienzan a cambiar su visión dejan de hacer sonido hohohoh, comienzan a saludar marri marri , se me encuentro en la calle en el colegio es un marri marri profesora kimetuchefe , entonces el concepto ya está instalado en los niños y ya comienzan a ver este tema como propio ya no están apartados de su propia cultura, son chilenos, pero su cultura es mestiza, española con mujeres mapuches..”(eMII3).*

Los docentes motivados por el trabajo intercultural presentan buena disposición al cambio y la influencia del educador tradicional y la docente mentora han logrado interesar a los docentes por el trabajo intercultural, logrando en cierta medida una cohesión entre el currículo vigente y la cultura del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, principalmente en el establecimiento educacional I. Se ha valorado a la persona como humano dotado de inteligencia, afectividad y afianzamiento social.

### **3.2. Dificultades que presenta el equipo docente**

Dentro de las debilidades que se mencionan es la falta de perfeccionamiento, ya que algunos de los participantes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, no son docentes y se encuentran en desventajas en relación al desarrollo de la clase y de habilidades en el aula.

*“...Lo más difícil fue la falta de capacitación para contar con más herramientas pedagógicas de planificación y desarrollo de las clases, contemplando las diferencias individuales y colectivas de cada grupo, así como sus etapas de desarrollo esperadas para la edad...”(eEI3)*

Existencia de una amenaza perminente de rechazar a los educadores tradicionales por no ser

docentes y no presentar elementos convencionales considerados importantes en los establecimientos educacionales.

*La llegada de la ET fue puntual porque es una estructura corpórea, es una presencia que decía varias cosas, por ejemplo aquí una de las cosas que seduce a los apoderados de este colegio es la presentación personal que los niños sean impecables, que los actos sean impecables, que todo sea como muy estructurado. La ET venía con el pelo largo suelto y usaba Poncho blue jeans y cuando hablaba no era muy comprensible entonces complicaba un poco la situación, fue un poco mediar entre las personas...” (eDII2).*

Escaso tiempo para desarrollar trabajo de equipo entre el educador tradicional y las docentes de aula.

*“...hay momentos en que la planificación hay actividades o una unidad que toca el tema intercultural y busco a la ET le pido apoyo, la invito a mis clases a desarrollar una determinada clase, pero no es sólo eso, es lo que hacemos los docentes de manera particular, porque en realidad ella tiene todo un horario en el que ella entra al aula, lo que le permiten sus 12 horas...”(eDOIV 3).*

Existencia de un promedio de un 7% de los estudiantes son de origen mapuche y se les ofrece la oportunidad de trabajar en talleres para, afianzar su cultura, pero no todos asisten. Reforzando el temor de los pueblos originarios en Chile de perder su lengua de origen, el Mapudungun.

Por falta de conocimiento los docentes recién egresados les interesa más la evaluación SIMCE, y no valoran el Programa de Educación intercultural Bilingüe, principalmente en el establecimiento educacional II.

Como debilidad se encontró que, si bien los PEI y PME de cada EE son elaborados por la conducción de un equipo técnico y comunidad escolar, en la práctica cotidiana se observa que, es

necesario trabajar con una estructura que permita atender la diversidad intercultural, tener los espacios para conocer al otro como un legítimo otro, con características sociales y culturales propias de su identidad y entorno.

Por su parte los docentes deben aprender a identificar, elaborar y eliminar los mecanismos de exclusión y discriminación social y cultural y un buen comienzo es el aula planificar acciones innovadoras en la construcción de una comunidad escolar inclusiva.

Es importante hacer el énfasis de PEIB en la educación para la transformación social y cultural, para lo cual se requiere formación a los docentes para la atención de la interculturalidad como medio de transformación social, más que reproducción de desigualdades o injusticias sociales y empoderar a los docentes en el cómo resolver la tensión entre lo común y lo diverso y lograr un equilibrio entre ambos.

## **4. Resistencias de los docentes al PEIB**

### ***4.1 Aspectos de la resistencia***

De acuerdo a las resistencias que presentan los docentes al programa, se puede señalar que fue al inicio del Programa y principalmente por desconocimiento.

*“...los que se negaron era por ignorancia, me sorprendió que otros colegas dijeran que ya estaba todo planificado y que no cambiarían sus planificaciones , pero si estábamos partiendo el año...” eDOII4).*

Posteriormente existe en general buena disposición para aceptar sugerencias técnicas pedagógicas, por parte de los docentes, en relación a las orientaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y no se encuentran grandes dificultades en el trabajo. El escaso conocimiento de la cultura del pueblo mapuche, lo que se presenta como una barrera para el desarrollo integral y cultural de los estudiantes, además algunos docentes señalan dar más importancia a la asignatura de inglés, que a lengua de origen de algunos estudiantes.

*“...hay sesgo, incluso una colega dijo que los niños ya eran bilingües ya que hablaban inglés...” (eDOII4).*

Resistencia al cambio, por falta de autocrítica, es un proceso lento pero se observa una progresión en la comprensión de la cultura mapuche, más amplia dejando atrás la estructuración a sesgos inmovilizadores.

*“...existe resistencia por ignorancia, para lo profesores no todos ya que lo que ellos enseñan es la verdad y de ahí nada se puede enseñar ignoran lo del pueblo mapuche, pero haya gente que también tiene un renacer, estamos en distintos sectores, en salud, en educación, se despierta en ellos la identidad mapuche...”(eEII4)*

No existe resistencia como anclaje, lo que dificulta es cómo articular en la planificación la cultura del currículo común con la cultura de origen de cada estudiantes.

*“...No existe resistencia de los docentes, pero particularmente, a mí me da vuelta el tema de cómo poder incorporar dentro del curriculum, dentro de las planificaciones de las profesores las actividades sin que se vea como una acción paralela, que se pueda incluir, que esté dentro de, de manera que poder decir si voy a realizar la clase de matemáticas los niños puedan tener un manejo de los números, que la clase de matemáticas dentro de se vayan enseñando los números en mapudungun además...”(eDOIV4).*

## **5. Análisis relevante al PEIB**

### ***5.1 Valoración de la cultura Mapuche***

Entre los aspectos a destacar se encuentra que tanto los estudiantes, los padres, madres y apoderados participan activamente de las actividades relacionadas con la cultura mapuche realizando el énfasis en el respeto y cuidado que se debe tener por la a naturaleza. Relevante

es conocer la importancia que tienes la relación del hombre con la naturaleza.

*“...Me llamó mucho la atención la idea de traer una ruca, pero no se puede por respeto, y ahí surgió una conversación y esas conversaciones a uno lo lleva, porque los profesores no tenían por qué saberlo...explicó el sentido y los profesores comprendieron, y eso llevó a efectivamente llevó un sentido de respeto de que uno no puede hacer todo lo que quiera, porque todo tiene su explicación y su porqué y eso me llamó mucho la atención...”(eDOIII5).*

Los estudiantes solicitan clases prácticas participativas colaborativas para internalizar de mejor forma la cultura mapuche, y se observa que en la medida conocen más sobre interculturalidad que fortalece la autoestima y comprenden la importancia de existir, en un mundo comprensivo, acogedor, natural y libre.

La familia participa de los eventos interculturales, pues los enriquece como persona, en los moral en sus creencias en su historia de vida, se valora lo inclusivo y diverso y fortalece el cuidado de la tierra y del medio ambiente.

*“...Los apoderados ahora están acostumbrados, el We tripantu esta año fue maravilloso, no puedo decir otra cosa, fue maravilloso. No, todo bien, yo estoy feliz y creo que hemos aprendido mucho, a los niños les gusta jugar los juegos, el palín. Hoy día ellos hablan, de que fueron a jugar y ganaron...”(eDII2).*

La docente mentora señala que ella es mapuche con la cultura propia de su pueblo, pero vive en territorio chileno, que propicia otra cultura y donde no todos conocen la cultura y menos lengua mapudungun.

*“...Los apoderados hay una cosa que a mí me ha llamado la atención. Lo que se han manifestado como algunos como una cuestión un poco pintoresca como “ah que bueno que están aprendiendo esto los niños”, tal vez porque no logran, porque lo encuentran como entretenido, es como: “ah, a mí también me gustaría aprender mapudungun porque es como entretenido”, pero como a ellos se les ha invitado y se les ha incorporado a las directivas de los*

*...cursos a las actividades han cambiado un poco su discurso a entender por qué se está haciendo, cuál es la idea de esto, el objetivo que esto tiene, lo que se percibe...”(eDOIV5).*

Lo que implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe a nivel de aula, no tiene repercusión manifiesta a nivel de establecimiento educacional, salvo en los eventos masivos donde la mayoría participa, por lo cual se requiere que el PEIB, sea considerada como parte del curriculum, donde toda la comunidad escolar comprenda, participe y valore la interculturalidad como un sello que los hará crecer en lo humano y lo social.

*...Que no sea algo en paralelo, creo que esto no lo hemos logrado, se ha intentado, está la actividad, está dentro del aula, está dentro de la clase, está en un horario, es sistemático, se han ido desarrollando los temas. Me da la impresión que esta es una aproximación, pero que debería ser distinto, pero no logro visualizarlo cómo hacerlo, pero es una discusión que tenemos que tener para poder incorporarlo, pero creo que se nos va a facilitar por el hecho de poder hacer la programación anual considerándolo...(eDOIV4)*

Dentro de los aspectos relevantes, se encuentra la libertad de expresión de la cultura mapuche, contar con un espacio físico para realizar las diferentes actividades, contempladas en PEIB.

*“...los niños lleguen a ese espacio físico donde este implementada poder alcanzar a través de los elementos mapuches que uno necesita para hacer una clase intercultural, porque yo puedo llegar a una sala y dar a conocer lo que son la cultura, pero si yo llego a una sala de clase, sillas en círculo donde le conocimiento circule dentro de la sala y gire de un estudiante a otro...”(eEII5)*

Las creencias religiosas evangélicas en algunas situaciones de leyendas cuentos, mitos culturales, reaccionan negativamente a este tipo de literatura y se oponen a la participación de sus hijos en esta clase.

*“...El cuento campesino tiene un componente de historias del diablo, de brujos, y por*

*ejemplo algunas veces recibimos reclamos por ese tipo de cosas “no quiero que a mi hijo le relacionen ese tipo de cosas” “no quiero que mi hijo lea cuentos de Pedro Urdemales, porque aquí mencionan al demonio y que tiene que ver el demonio en esto...”(eDOIV5)*

## **5.2 Recursos**

Dentro de los aspectos importantes de destacar del PEIB, se encuentra la entrega de los recursos financieros para implementar las actividades del Proyecto y por otro parte la contratación del educador tradicional, a quien se contrata por 12 horas semanales. De acuerdo al educador tradicional del establecimiento educacional I señala que:

*“...Me presenté en enero del 2015 al MINEDUC para postular al cargo de educador tradicional, lo que se materializó en un contrato ese año para ejercer el rol de educador tradicional intercultural...” (eETII).*

Por su parte la mentora del establecimiento II plantea que:

*“...La implementación del PEIB en nuestra escuela surge a partir del año 2015 a través de un proyecto del ministerio de educación. Y así nosotros postulamos, como nosotros ya teníamos una base sobre un trabajo de la interculturalidad, y obtuvimos recursos y la incorporación de una educadora tradicional para trabajar el eje de la interculturalidad, a través de principalmente talleres. Esa fue la primera parte de nuestra forma de implementar el programa...”(eMII2)*

## V. DISCUSIÓN

Según los resultados de esta investigación sobre la Implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en dos centros educativos urbanos en la comuna Concepción, se pueden señalar que existe articulación en documentos como en los sellos y principios formativos del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento educativo, pero esta situación es declarativa, ya que al analizar las respuestas de los participantes, no se visualiza con claridad y se tiende a planificar en talleres que son trabajados en forma parcelada, principalmente en el establecimiento II .

Se debería considera la educación intercultural, como un enfoque no solamente destinado a los grupos de cultura indígena sino a toda la comunidad en general, definir una política integral para la formación de profesores que atiendan la diversidad cultural de los estudiantes, esto implicaría reformular el diseño curricular para la formación docente inicial desde una perspectiva de la educación intercultural bilingüe, desde lo racional a lo Funcional (Walsh, 2009) Tener presente los perfiles deseados de los docentes destinados a la atención de la población de pueblos originarios, así como las competencias con relación a la educación intercultural que los profesionales de la educación necesitan no solamente para la atención destinada a esta población, sino para todos los estudiantes en general.

Por otra parte diseñar y editar material de apoyo para la actualización de los docentes. Estos materiales deben estar presentados tanto en lengua española como de pueblo originario al que pertenece el estudiante, como respuesta a una de las demandas que hacen los propios estudiantes en conversación con los docentes que hablen su lengua y conozcan la realidad educativa de las comunidades indígenas. Diseñar e implementar programas de estudios a nivel de formación docente (post-títulos, diplomados, otros) con el propósito de atender las demandas y necesidades de formación permanente de los docentes que atienden esta modalidad, así como para los docentes que atienden la educación básica y/o media en modalidad regular, pues la educación intercultural no debe ser entendida como la destinada únicamente a las comunidades indígenas.

Comprometer a los sostenedores de los establecimientos educacionales con la educación intercultural bilingüe y a las autoridades correspondientes del Ministerio de Educación y otras instancias educativas y responder oportunamente con los recursos necesarios pertinentes para obtener logros de aprendizajes de calidad.

Es importante reconocer las limitaciones de la presente investigación, en cuanto a los aspectos considerados, el análisis y nivel de profundización de los mismos.

Un elemento que no se consideró en este estudio, es la opinión de los estudiantes y padres y/o apoderados, su visión, conocimiento y experiencia son importantes en la medida que son ellos quienes interpretan los planes de estudios que el Ministerio de Educación imparte a nivel nacional. Sus ideas acerca de la educación intercultural, y las competencias relacionadas con la misma, son elementos fundamentales para atender esos procesos de formación.

Si bien el estudio, considera aspectos relacionados con la educación intercultural bilingüe, se puede inferir que los resultados obtenidos no son concluyentes; para ellos será necesario profundizar con la realización de otra investigación, desde el paradigma cualitativo que permitan describir y analizar con mayor nivel de profundidad en las practicas reales, planificaciones, material didáctico, material de biblioteca y metodologías con los cuales abordan el curriculum, para avanzar hacia la comprensión, valoración y trabajar en la diversidad, esto significa entender que no hay una sola visión del desarrollo de la educación (Loncon, 2013).

## VI. CONCLUSIÓN

Los participantes (educadores tradicionales, docentes mentoras, docentes aula y directoras) de la investigación, señalaron que para evitar caer en la enseñanza hegemónica del pasado que no reconoce otras culturas, los Proyecto Educativo Institucional, deben considerar la interculturalidad como una oportunidad de relación y negociación entre condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad, en una realidad diversa e inclusiva.

Por otra parte todos los participantes señalan conocer el Programa de Educación Intercultural Bilingüe y su articulación con los sellos educativos del Proyecto Educativo Institucional y su implementación a través del Plan de Mejoramiento Educativo, a su vez reconocen realizar una educación que presenta escasa evidencia de ser intercultural. Esto lo considera y argumentan que la falta de interculturalidad de sus prácticas pedagógicas es porque los docentes desconocen cómo trabajar prácticas pedagógicas interculturales bilingües, en su mayoría reconoce que carecen de un suficiente dominio de la cultura en este caso Mapuche, que le permita realizar una pedagogía pertinente y efectiva de acuerdo a los requerimientos de sus estudiantes.

Si bien los establecimientos cuentan en su Proyecto Educativo Institucional con el sello de interculturalidad, pero este se encuentra en proceso de instalación en algunas asignaturas, ya que no existe compromiso de parte de todos los docentes, y no lo incluyen en sus planificaciones, a su vez falta integrar al colectivo de docentes los procesos educativos que incide en los objetivos, actividades y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y como este se vincula en las planificaciones, implementación y evaluación.

Se destaca que los docentes que se desempeñen en un establecimiento educacional que trabaja la línea de interculturalidad de acuerdo al Programa de Educación Intercultural Bilingüe participan de los eventos masivos, por ejemplo del Wetripantu, pero llama la atención que no se logren realizar adecuadamente una articulación entre la educación intercultural y el currículo, se pudiese inferir que son varios los docentes que no poseen un dominio adecuado la cultura de los pueblos originarios y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Los docentes muestran la intención de articular la cultura y los saberes del contexto local en sus actividades pedagógicas, pero no es suficiente, la educación aún tiende a ser hegemónica, marcada por una pedagogía que no se diferencia de sectores donde no hay diversidad cultural, lo cual supone la homogenización cultural, que amenaza con estandarizar los gustos, hábitos y costumbres de las diferentes pueblos, negando la diversidad que caracteriza y enriquece a la especie humana.

El hablar con fluidez de la cultura de pueblos originarios con foco en la cultura mapuche, es presentada como necesidad de perfección para responder a uno de los ejes principales de la educación intercultural, que es que los docentes dominen la cultura de origen de los estudiantes, para mejorar y favorecer el rendimiento de los alumnos, las expectativas de los docentes respecto a ellos, favorecería la identidad cultural, disminuiría la folklorización de la cultura y por ende incide favorablemente en resultados de aprendizaje de los estudiante. Las recomendaciones realizadas fortalecen principalmente la personalidad histórica y cultural de los integrantes de las comunidades y son aspectos cruciales si se quiere llegar a una verdadera educación intercultural.

La educación escolar entregada en los dos establecimientos educacionales de donde se obtuvieron los datos poseen un currículum que se ajusta a las normativas dadas por el currículo nacional entregados por el Ministerio de Educación, en los cuales existe una escasa asociación de los contenidos a la realidad cultural local y del contexto de los alumnos provenientes de pueblos originarios, a excepción de la asignatura del Sector Lengua Indígena, trabajadas en los establecimientos educacionales donde existen el 20 % o más de estudiantes descendientes de dichos pueblos, si bien esta realidad puede ser revertida en parte, con la posibilidad de que docentes empoderados elaboren sus propios planes de estudio, un ejemplo de aquello es la Escuela Mapuche Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe (Lugar de Enseñanza de todas las Comunidades)

Se evidencia la necesidad de una mayor articulación de los contenidos y la cultura, que incluso los docentes reconocen, pero la falta de tiempo para poder llevar a cabo esta actividad planificada es uno de los impedimentos principales, el escaso tiempo para reuniones de implementación y apoyo de la dupla educador tradicional y docente mentora. Por su parte los

docentes intentan establecer relaciones del contenido con la cultura, si bien no como registro en las planificaciones sino durante los talleres realizados por el educador tradicional. De acuerdo a la articulación en las asignaturas como Lenguaje y comunicación, los docentes dicen que buscan asociar los contenidos con actividades en las clases y las actividades cotidianas de los padres en sus hogares y entorno cercano, de esta manera es que involucran el entorno familiar y social, en Historia y ciencias Sociales, a través del trabajo con los pueblos originarios, reconociendo que es en Ciencias Naturales donde se pueden contextualizar de mejor manera los contenidos, ya que se utilizan los talleres para trabajar cultivo y cuidado de plantas medicinales

Los docentes planifican las actividades considerando diversas estrategias, metodologías y evaluaciones que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje, pero sucede que al no considerar aspectos culturales, el estudiantado está en desventaja, incluso una de los docentes menciona la importancia que tiene el hecho de que el educador tradicional les explique las evaluaciones a los escolares, pero queda en evidencia que tal actividad no la realizan ellos, sino el educador tradicional siempre y cuando esté disponible, por el escaso tiempo que dispone para realizar sus actividades (12 horas a la semana). Por ende, la falta de articulación con contenidos culturales hacen que la educación carezca de pertinencia cultural (Leyton, Mancilla, Navarrete y Painen, 2005).

La consideración del wetripantu en la planificación de acuerdo al calendario escolar regional, como temática a ser trabajada en todas las asignaturas cuando corresponde, es una práctica pertinente, pero también es vista como una situación donde se folclórica la cultura, ya que no se mencionan otras celebraciones de la cultura ni otras actividades que puedan llevarse a cabo en la comunidad. Entonces es importante considerar que si bien él es parte del calendario escolar no constituye a que la escuela sea intercultural, porque la forma de trabajarlo pierde el sentido, valor y simbolismo que tiene en el mundo de vida mapuche, el cambio de ciclo anual y se convirtiéndose en una fecha más dentro del calendario escolar; un día más en el calendario occidental.

Los recursos utilizados en las clases consideran diversos textos para los estudiantes y medios audiovisuales que permiten acercar a los alumnos a la realidades de otros contextos y/o

favorecer la comprensión de contenidos, pero al parecer carecen de elementos lingüísticos de la cultura mapuche, por tanto es deficiente la selección y creación de materiales educativos pertinentes al idioma y la cultura, a excepción de algunos textos sobre mitos y leyendas de origen mapuche y recursos que han sido creados en la comuna, pero que no son suficientes para poder articular a los contenidos del currículo nacional, además que estos últimos son principalmente aprovechados y entregados por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, para su uso principal en la asignatura de lengua indígena, que son adaptados para el trabajo de talleres. Existe entonces la necesidad de que desde el programa de Educación Intercultural Bilingüe se compartan metodologías con los docentes de educación básica de otras asignaturas para utilizar los recursos que el programa entrega a las escuelas y así dar mayores competencias interculturales a los docentes.

Los docentes reconocen la labor del educador tradicional como apoyo a poder realizar una pedagogía con mayor pertinencia, intentado crear material que apoye el aprendizaje de los alumnos y que se ajuste a las particularidades del contexto. Los docentes tienen disposición para seleccionar y elaborar material pertinente pero expresan la necesidad de tiempo y de la presencia del educador tradicional para llevar a cabo tal actividad, incluso en las clases de todas las asignaturas. No se mencionan la integración de las familias y las comunidades para la confección de diversos recursos de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, lo cual puede que no se esté realizando y sea un área a desarrollar que permita adquirir materiales desde la cultura local los alumnos.

Los docentes aplican diversos instrumentos de evaluación, pero le otorgan mayor importancia a la evaluación de resultados y de aprendizajes y de la forma tradicional utilizando principalmente pruebas escritas, no considerando las actividades como el wetripantu, exposiciones de comidas mapuches u otras, como un hecho para ser evaluado desde diversas asignaturas, demostrando escasa pertinencia al contexto evaluación cultural. Este tipo de evaluación permite obtener información sobre cómo se está llevando el proceso de enseñanza aprendizaje y así reorientar las prácticas docentes. Se reconoce un mejor rendimiento de los alumnos cuando el educador tradicional entrega apoyos en el aula, articulados con los docentes, es interesante entender que mientras los docentes no presenten un manejo adecuado de la cultura

Mapuche, en las aulas debiese estar el educador tradicional hablante del chedungún que apoyara el momento de aplicación de las clases y evaluaciones, para mejorar el rendimiento del estudiantado.

Para ir realizando una síntesis final se puede señalar que:

- Los docentes plantean que existen recursos humanos en el establecimiento educacional que aseguran el desarrollo profesional en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y Programa de Educativo Intercultural Bilingüe (PEIB) y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

- Las fortalezas en recursos humanos, en la etapa diagnóstico en el establecimiento educacional recoge información para priorizar necesidades de los docentes y personal en general, en relación con los componentes requeridos para la implementación en el Programa Educativo Intercultural Bilingüe.

- Existen en procesos de instalación pautas de monitoreo y seguimiento al aula, y avance de los proyectos, que aseguren la evaluación de desempeño de los docentes de acuerdo a sus funciones y metas establecidas en el Programa Educativo Intercultural Bilingüe.

- Las debilidades en recursos humanos están relacionadas con la formación continua de los docentes de acuerdo a sus necesidades, para asegurar aprendizajes de calidad en coherencia con lo que se plantea en el Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo y Programa Educativo Intercultural Bilingüe.

- Debilidad en participación activa de todos los estudiantes, en la formulación y comunicación de las metas individuales y grupales, en coherencia con los objetivos del Programa Educativo Intercultural Bilingüe.

- Los proyectos institucionales de los dos establecimientos en estudio, contemplan prácticas o herramientas que permiten la utilización eficiente de recursos financieros, materiales, tecnológicos, equipamiento con el propósito de implementar estos proyectos.

- Faltan instrumentos o instancias que permitan que el establecimientos educacional, asegure el uso eficiente de los recursos financieros.

- Falta compromiso de toda la comunidad escolar para velar por toda la mantención de los recursos materiales tecnológicos y de equipamiento que requiere la implementación del Programa Educativo Intercultural Bilingüe y Falta de infraestructura adecuada para asegurar, los implementos tecnológicos y didácticos de pérdidas y reparaciones.

- Existen pauta de autoevaluación sobre el desempeño profesional docente. Además de documentos que orientan la evaluación docente como el Marco Para la Buena Enseñanza.

- El establecimiento educacional registra datos que muestran el nivel de logro de los estudiantes y de los objetivos y metas de los proyectos: Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo y Programa de Educación intercultural Bilingüe. Se obtienen los datos de las evaluaciones Educativas y de eficiencia interna, como fortaleza a la planificación anual.

- Falta involucramiento de los sostenedores en el proceso de evaluación a nivel institucional y curricular.

- Falta de evaluación al impacto que debiera retroalimentar el perfeccionamiento docente en los aprendizajes de los estudiantes.

- Debilidad en los sistemas de evaluación de habilidades, por parte de los docentes para atender la diversidad y en la aplicación de encuestas que midan indicadores de satisfacción de los padres, madres y apoderados, con el establecimiento educativo.

- Debilidad en los tiempos que tienen los equipos de gestión para efectuar evaluaciones en todos los análisis en forma permanente, en la evaluación de objetivos y metas del Programa de Educación intercultural Bilingüe y en la participación de todos los docentes en la evaluación de acciones, objetivos y metas estratégicas que se consignan en la cuenta pública

Por otra parte afirman que los elementos que facilitan o impiden la implementación del Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe, en la aplicación de métodos, uso de recursos y procedimientos de evaluación e inciden en los objetivos, actividades y evaluación de los aprendizajes en el contexto de la interculturalidad señalan lo siguiente:

- Existe en los dos establecimientos educacionales una metodología de proyecto, donde se favorece la transformación de las escuelas y ubica a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizajes y desarrollo. Con esta metodología los estudiantes se involucran más con aquello que aprenden e investigan, más que escuchar y copiar.

- Los docentes trabajan en forma colaborativa participativa enfocando la interculturalidad en forma multidisciplinaria en el mismo tema o asignaturas de interés. El equipo de (educadores tradicionales, docentes mentoras, docentes aula y directoras) apoyan los docentes para implementar la metodología en todos los cursos y en todas las áreas, además de enseñarles como diseñar evaluar y gestionar planificaciones o proyectos para evaluar y motivar a los estudiantes.

- Debilidad en el manejo de técnicas que permitan trabajar con todos los estudiantes con los líderes escolares y con los líderes directivos de los establecimientos y del sistema para establecer condiciones que permiten que los docentes elaboren proyectos participativos con toda la comunidad escolar.

- Debilidad en el conocimiento de cómo sacar más provecho a esta metodología de desarrollar habilidades útiles para los contenidos puedan desarrollar también habilidades en el cómo aprenden a comunicarse ideas, colaborar con otros, potenciar la creatividad y fomentar un pensamiento más crítico y pertinente con la cultura.

- Los estudiantes se sienten por clases aburridas y sin sentido y no le dan relevancia al aprendizaje y desarrollo en una cultura diversificada. se adolece de prácticas para promover la inclusión en el aula con énfasis en la interculturalidad.

- Debilidad en el perfeccionamiento de los docentes para desarrollar capacidades en los estudiantes que les permiten adquirir competencias en el mundo social y laboral.

Finalmente si bien se puede señalar que existe un reciente acercamiento a la interculturalidad con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, pero no es menos cierto que todos los participantes en esta investigación señalan que son los estudiantes los más participativos y motivados con el Programa y esto moviliza a los establecimientos educacionales para continuar con el programa e impulsar la interculturalidad no solo como un sello en el Proyecto educativo Institucional, sino una oportunidad de formar mejores ciudadanos, que apunte a un “sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ley General de Educación, 2009).

En el desarrollo de la práctica docente del Programa de Educación Interculturalidad Bilingüe se ha logrado sensibilizar a la comunidad escolar hacia la comprensión de la interculturalidad y esto permite instalar prácticas para orientar los procesos de planificación y evaluación de los objetivos, metas y de gestión curricular.

Se observan prácticas para establecer redes de colaboración para apoyar el logro de desarrollo de las acciones las que permiten el intercambio de experiencias exitosas en la contribución a las prácticas interculturales.

En la dimensión escolar, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, desarrollar prácticas inclusivas para la atención a la diversidad.

El liderazgo ejercido por el equipo directivo y técnico pedagógico necesita apoyo para diseñar estrategias diversificadas para la atención de la diversidad teniendo como precedente la interculturalidad.

Los recursos pedagógicos existentes en los establecimientos educacionales no siempre satisfacen las necesidades e intereses de los estudiantes. Es necesario un perfeccionamiento sistemático a los docentes en interculturalidad con foco en la cultura mapuche a objeto de

contextualizar las características y necesidades de cada estudiante.

Es necesario cultivar el buen trato, como habilidad social que permita una interacción sana y diversificada. Los docentes y la comunidad escolar en general, piensan que la educación tiene que ver con el tipo de mundo que queremos crear, para vivir en él y ser felices.

La metodología, los recursos y la evaluación, usada por los docentes, al analizar sus respuestas, se puede observar que inciden en el desarrollo de los objetivos, las actividades y la evaluación.

Los docentes coinciden en señalar que una de las grandes debilidades de la educación intercultural bilingüe, según las respuestas dadas por los participantes en la investigación, señalan que está vinculada a las deficiencias en la formación docente, en este sentido argumentan las características de los cursos de capacitación, son breves y faltos de pertinencia, y también pocas oportunidades que se tienen de asistir e insisten en que muchas de estas capacitaciones no responden a las características y necesidades de los establecimientos educacionales donde laboran. Por otra parte, los docentes consideran, que no se toman en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes descendientes de pueblos originarios y consideran que las condiciones actuales se pueden calificar entre regulares y deficientes. Sin embargo, es necesario destacar el optimismo de los docentes quienes manifiestan, con relación a las posibilidades que pueden tener la educación intercultural bilingüe si se aplica de manera adecuada y la influencia que puede tener, por ejemplo, en el fortalecimiento de la lengua y la cultura del pueblo originario.

Para mejorar las prácticas en los docentes, es necesario, atender primordialmente la formación permanente de los profesores, en metodología, uso de recursos y procedimientos de evaluación, con el propósito de poder planificar e implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las características de los estudiantes.

La metodología que usan los docentes en sus prácticas pedagógicas, generalmente son las tradicionales, en donde el estudiante es más pasivo, centrado más en la escucha del discurso

docente, y donde no tienen cabida para participar de la planificación de unidades de aprendizaje, como, por ejemplo, formulación de objetivos, actividades y evaluación coherente con sus intereses y necesidades y a sus representaciones de ritmo y de aprendizaje, en donde la diversidad de culturas representada por cada estudiante, puedan desarrollar sus capacidades para adquirir posteriormente las competencias que le permitan responder a un trabajo laboral de calidad y de sana convivencia.

Los recursos que disponen los establecimientos educacionales con características interculturales bilingües son escasos, llegan con meses de retraso y a veces nos responden a apoyar el desarrollo de la clase. Generalmente los docentes elaboran sus propios materiales didácticos en la medida de sus recursos disponibles.

La evaluación que se realiza a nivel de aula, para recoger información del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, no es coherente con los programas de estudios vigente, donde el docente no está preparado para evaluar habilidades desarrolladas, más bien sus evaluaciones están centradas en el conocimiento. Esto produce un desfase entre lo que hay que evaluar que son habilidades para el aprendizaje y desarrollo, y el conocimiento como fuente de información.

La práctica docente que promueve la aceptación de la diversidad cultural, forma parte de un trabajo técnico pedagógico que usualmente ocurre en los dos establecimientos educacionales, dado que en la gestión educativo incorpora prácticas del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que invita a promover la inclusión, situación reforzada con la nueva ley de Inclusión (20.845, 2016) que en el artículo 1, letra f, considera la promoción y el respeto por la diversidad cultural. Si bien los cambios culturales son procesos de continuidad y cambio, es a través de esta normativa que los docentes pueden visualizar una política estatal efectiva de promoción de la interculturalidad como un proceso dialógico entre culturas distintas.

## VIII. Referencias bibliográficas.

- Anquín, A. & Bazán M., (2015) Experiencias Pedagógicas Interculturales: Sobre los Desafíos a la Educación en la Frontera Noroeste de Argentina. *Journal of Latinos and Education*. 14 (2) 106 – 115.
- Arriaran, C. & Hernández, A., (2010). El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural. *Cuiculco*. 48, 87-105.
- Cañulef, E. (2013) La educación intercultural bilingüe representa la posibilidad de elaborar y conquistar sueños desde una trayectoria civilizatoria propia. Entrevista a Eliseo Cañulef Martínez. *Política Educativa*, 51, 26-38..
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (9-23). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central - IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Castillo, E. & Vásquez, L. (2003) El Rigor Metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica* 34 (3) 164-167.
- Chile, Ministerio de Educación de Chile (2015) Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, División de Educación General.
- Chiodi, F. & Bahamondes, M. (2001) Una Escuela, Diferentes Culturas. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena – Temuco. Santiago: Lom.
- Donoso, A. (2006). Educación e interculturalidad en la ciudad: acercamientos desde Santiago de Chile. *Revista electrónica diálogos educativos*. 11.

Friz, M., Carrera, C. & Sanhueza, S. (2008) Enfoques y concepciones curriculares en la educación parvularia. *Revista De Pedagogía*, 30(86), 47-70.

Godenzi, J., (1996) Introducción. Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación e interculturalidad en América Latina Cuzco, Perú: *Centro de Estudios Regionales Andinos 'Bartolomé de las Casas'*. 23-82.

Guatemala Ministerio de Educación. (2009) Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural. Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) Metodología de la Investigación. México D.F., México; Mc Graw Hill.

Hirmas, C. (2008) Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. *Educación y diversidad cultural* Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

Hopenhayn, M., (2009). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Unitas*, 13(14) 35-39.

Lalueza, J. & Crespo, I. (2012) Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa, *Cultura y Educación*, 24 (2) 131-135.

Leyton, M., Mancilla, P., Maldonado, V. & Páinén, P. (2005) Noción de educación intercultural bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX región *Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile*.

Ley General de Educación (2009) Texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de ley N° 1, de 2005.

Loncon, E. (2013) La importancia del enfoque Intercultural y de la enseñanza de las lenguas

indígenas en la educación chilena. *Revista Docencia*. (51) 44-56.

López, L. & Sapón, F. (2011). Recreando la EIB en América Latina: trabajos presentados en el IX congreso Latinoamericano de educación intercultural bilingüe. Guatemala: Ministerio de Educación.

Martínez-Cortés, M.(2015).¿Descubrir o intervenir? El conocimiento de la interculturalidad en la educación superior de Brasil y México: políticas y sujetos interculturales como objetos de reflexión y conocimiento. *Universitas Humanística*, 80. 159-185.

Marton, F. (1995) Fenomenografía, una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes de la realidad. En Sherman & Webb (eds.)

Moreno, D. (2010) Educación intercultural Bilingüe: una propuesta educativa en Venezuela. *Innovación Educativa*, 10 (50) 31-41.

Núñez, J. (2004) Saberes y educación. Una mirada desde las culturas rurales. *Revista Digital Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2

Ortega, T. (2007) La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza *Pampedia No. 3, Julio 2006-junio 2007*.

Ortiz, P., (2009). Indigenous knowledge and language: decolonizing culturally relevant pedagogy in a Mapuche intercultural bilingual education program in Chile. *Canadian journal of indigenous education*, 32 (1) 93-114.

Poblete, R. (2009) Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva*. 190- 215.

Quilaqueo, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos Interculturales*, 3(4) 37-50.

- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10) 91-110.
- Quilaqueo, D. & San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 2: 151-168.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. Changará, *Rev. Antropología Chilena*. 46 (2) 271-283.
- Quintriqueo, D., Torres, H., Gutiérrez, M. & Sáez, D. (2011) Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Education Educadores*, 14(3), 475-497.
- Sáez, R. (2006) Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 339. 859-881.
- Sánchez, M. (2001) Diseño curricular y la EIB. *Pensamiento Educativo*. (29), 341-358.
- Serrano, C., y Rojas, C. (2003) El desarrollo desde la perspectiva del pueblo mapuche. *Serie de Estudios Socio/Económicos CIEPLAN*. 19, 1-55.
- Ströbele-Gregor, J. (2010). Educación intercultural bilingüe en América Latina - ¿Una contribución a la construcción de una sociedad democrática incluyente? En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier, y C. Giebeler (Comps.) Fortalecimiento de organizaciones indígenas en América Latina. Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina. 8-14.
- Tubino, F. (2004). En el Perú hay interculturalidad a nivel de discurso. *Revista Cultural Electrónica. Construyendo nuestra interculturalidad*. 1.

UNESCO, (2006). Directrices de la UNESCO sobre educación Intercultural, Documento de la 33 reunión de la Conferencia General, Proyecto de Informe de la Comisión II.

Viaña, J., Tapia, L.& Walsh, C. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Villalobos, C. & Salazar, F. (2014), Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. CPCE-UDP.

Walsh, C. (2009) Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo.

Zimmermann, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe: reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de educación*, (13) 113-127.



## ANEXOS



## 1 Anexo: Guion de Preguntas de investigación a las directoras.

### Entrevistas Semi estructurada.

“Buenos días/buenas tardes. Mi nombre es....., soy ..... y estudiante de Magíster en Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción. Actualmente me encuentro desarrollando mi proyecto de investigación, que busca “Describir y analizar los elementos que facilitan o impiden, la pertinencia del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, en los establecimientos urbanos de la Provincia de Concepción. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradezco mucho su participación”.

Cuénteme:

- 1)¿Cómo surge la surge la iniciativa de desarrollar el PEIB en su escuela? Describa toda la evolución del programa desde sus inicios.
- 2)¿Cuál es la percepción del equipo directivo y docente hacia el PEIB? En ese caso los docentes cuando planifican, ¿En qué momento ellos incorporan esta visión de interculturalidad dentro de lo que son sus clases?
- 3)¿Cuál es la percepción de los apoderados hacia el PEIB? Y cuál ha sido la participación de los apoderados?
- 4)¿Cuál es la percepción de los estudiantes hacia el PEIB?
- 5)¿Con qué recursos cuenta el Establecimiento para desarrollar el PEIB?
- 6)Algo más que quiera agregar

## **2. Anexo: Guion de Preguntas de investigación a los docentes Mentoras de aula y Educador tradicional.**

### **Entrevistas Semi estructurada.**

“Buenos días/buenas tardes. Mi nombre es....., soy ..... y estudiante de Magíster en Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción. Actualmente me encuentro desarrollando mi proyecto de investigación, que busca “Describir y analizar los elementos que facilitan o impiden, la pertinencia del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, en los establecimientos urbanos de la Provincia de Concepción. Toda la información solicitada es confidencial, se asegurará el anonimato de los participantes. No hay respuestas buenas ni malas. Agradezco mucho su participación”.

Cuénteme:

- 1) Describame la implementación del PEIB en su escuela, cuándo se inicia, cómo, cuál es su rol.
- 2) Cómo se implementa en PEIB en el aula? Se puede desagregar los cambios que ha significado a nivel de planificación, estrategia técnico pedagógica, evaluación de aprendizaje, etc.
- 3) ¿cómo ha reaccionado el equipo docente a este programa? De los cambios que trae consigo el PEIB qué ha sido más fácil/complejo de implementar en el aula.
- 4) ¿Qué aspectos del PEIB considera relevantes al momento para implementar en el aula?
- 5) Algo más que quiera agregar.

### 3. Anexo : Consentimiento informado

A través del presente consentimiento, acepto participar voluntariamente respondiendo la entrevista que será efectuada bajo el contexto de la investigación titulada, *Pertinencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en centros urbanos de Concepción*, de cuyos objetivos, alcances y actividades generales fui informado íntegramente por la investigadora a cargo del estudio.

Reconozco que los investigadores a cargo de la entrevista me han informado que todos mis antecedentes personales se mantendrán en estricta confidencialidad y que nadie, excepto los investigadores, conocerá mis datos personales. Sé que los hallazgos de la investigación serán tratados científicamente y que para dicho objetivo la entrevista será grabada.

Manifiesto tener conocimiento que la participación en esta investigación no producirá ningún daño a mi persona. Sé, además, que se resguarda mi derecho de negarme a contestar algunas preguntas y que puedo retirar mi participación en cualquier momento que desee. Si tengo alguna duda o preocupación, las entrevistadoras están en la obligación de aclararla a satisfacción. En caso que lo estime pertinente, podré contactarme con Rebeca Ulloa al correo [rebecaulloa@udec.cl](mailto:rebecaulloa@udec.cl), para plantear cualquier pregunta o queja sobre el desarrollo de esta investigación o sobre el proceder de las entrevistadoras.

Yo \_\_\_\_\_, RUT \_\_\_\_\_, dejo constancia que entiendo claramente en qué consiste mi participación, que tuve la posibilidad de aclarar todas mis dudas y que tomo mi decisión libremente y sin ningún tipo de presión.

\_\_\_\_\_  
Firma Investigador

\_\_\_\_\_  
Firma Participant

\_\_\_\_\_  
Ciudad

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Hora