**UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO**

**FACULTAD DE MEDICINA**

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

# ESTUDIO DE RELATOS DE EDUCADORES Y EDUCADORAS TRADICIONALES QUE TRABAJAN EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES INTERCULTURALES BILINGÜES DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO

**INTEGRANTES:**

**JAVIERA GALDAMES**

**ALVARO HENRÍQUEZ**

**JAVIERA OÑATE**

**VERÓNICA PIMENTEL**

**KAREN SANHUEZA**

**FERNANDA SANTIBÁÑEZ**

**PROFESOR GUÍA:**

**JORGE OSORIO VARGAS**

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso como requisito para optar al título de Psicólogo y el grado de licenciado en Psicología.

**Diciembre, 2016.**

**Valparaíso, Chile.**

## INDICE


1 RESUMEN ..... 1

2 INTRODUCCIÓN ..... 2

3 RELEVANCIA ..... 6

3.1 Debate acerca de la formación, competencias y el rol del profesional del Psicólogo y Psicóloga Educacional. ..... 8

3.2 Diversidad e Interculturalidad: Educación Intercultural Bilingüe como campo emergente dentro del Sistema Regular de Educación ..... 11

3.3 Educación escolar y Educación Tradicional en el sistema nacional de Educación Intercultural Bilingüe: tensiones y diálogos de saberes ..... 16

4 MARCO CONTEXTUAL ..... 19

4.1 La interculturalidad y la EIB como campo de práctica y debate en Chile ..... 19

4.2 Lineamientos del Estado: multiculturalismo en el capitalismo global ..... 23

4.3 Ideologías a la base de la escuela intercultural e introducción de marcos reguladores, leyes y políticas sobre interculturalidad ..... 26

4.4 Los programas de educación intercultural en Chile: Trayectoria y evaluación ..... 29

4.4.1 Trayectoria histórica y principales modificaciones ..... 29

4.4.2 Resultados de evaluaciones del PEIB ..... 35

4.5 Las y los educadores tradicionales en la EIB: Caracterización y debates vigentes ..... 38

4.6 La relación entre lo rural y lo urbano en los pueblos originarios y la EIB ..... 44

4.6.1 Problemática de la migración de los pueblos originarios rural- urbano ..... 44

4.6.2 Discusiones sobre una educación Intercultural Bilingüe Urbano ..... 46

5 MARCO TEÓRICO ..... 50

5.1 Enfoques teóricos de interculturalidad y sus políticas ..... 50

5.1.1 Concepto en cuestión: Inclusión de los grupos culturalmente diversos ..... 50

5.1.2 Perspectivas de la Interculturalidad: Relacional, funcional y crítica ..... 52

5.1.3 Interculturalidad como campo social ..... 55

5.2 Enfoques de educación intercultural ..... 56

5.2.1 Educación intercultural, modelo de escuela inclusiva, diversidad cultural y modelos de gestión de la diversidad en educación ..... 56

5.3 Saberes y Educadores/as Indígenas en la educación intercultural ..... 60

5.3.1 Saberes originarios ..... 60

5.3.2 Contraste y tensiones con el conocimiento científico ..... 61

5.3.3 Saberes originarios en el sistema educacional chileno ..... 61

5.3.4 Saberes originarios en el diseño del currículum: reducción a la enseñanza de la lengua y de contenidos culturales ..... 64
5.3.5 Propuestas mejoramiento de transmisión de saberes originarios ..... 66
6 OBJETIVOS ..... 71
6.1 Objetivo general ..... 71
6.2 Objetivos específicos ..... 71
7 PREGUNTAS DIRECTRICES ..... 72
8 MARCO METODOLÓGICO ..... 73
8.1 El enfoque del estudio: Investigación Biográfica- Narrativa ..... 73
8.2 Técnicas de recolección de datos ..... 76
8.2.1 Entrevista individual en profundidad semiestructurada ..... 76
8.2.2 Grupo de discusión ..... 77
8.2.3 Revisión documental ..... 78
8.3 Muestra ..... 79
8.4 Criterios de Calidad ..... 80
8.4.1 Credibilidad ..... 80
8.4.2 Transferibilidad ..... 81
8.4.3 Dependencia ..... 82
8.4.4 Confirmabilidad ..... 82
8.5 Técnica de análisis de datos ..... 84
8.5.1 Análisis de contenido ..... 84
8.6 Desarrollo de la investigación ..... 89
8.6.1 Procedimiento ..... 89
9 RESULTADOS ..... 92
9.1 Participantes ..... 102
9.1.1 Educador Mapuche (Em) ..... 102
9.1.2 Educadora Aymara (Ea) ..... 103
9.1.3 Profesor Mentor (PM) ..... 104
9.1.4 Estudiante de Pedagogía Básica (EP) ..... 105
9.2 Categorías y sus relatos ..... 106
9.2.1 Categorías y sus relatos: Educador Mapuche ..... 107
9.2.2 Categorías y sus relatos: Educadora Aymara ..... 155
9.2.3 Grupo de Discusión ..... 183

9.2.4 Categorías transversales ..... 194
9.3 Análisis de los Proyectos Educativos Institucionales de los Establecimientos ..... 215
9.3.1 Cuadro: Análisis del PEI ..... 215
10 DISCUSIÓN ..... 219
10.1 ¿Cuáles son los procesos e hitos de vida de los educadores tradicionales (formativos, familiares, comunitarios, entre otros) que configuran su identidad pedagógica y sus prácticas educacionales? ..... 219
10.1.1 Hallazgo 1 ..... 219
10.1.2 Hallazgo 2. ..... 223
10.1.3 Hallazgo 3 ..... 227
10.2 ¿Cuáles son los marcos culturales que sustentan las concepciones de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe de los educadores tradicionales? ..... 227
10.2.1 Hallazgo 1 ..... 228
10.2.2 Hallazgo 2 ..... 231
10.3 ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la gestión de la interculturalidad por parte del Estado que identifican y caracterizan los educadores tradicionales desde sus saberes y prácticas en el marco del PEIB? ..... 233
10.3.1 Hallazgo 1 ..... 233
10.3.2 Hallazgo 2 ..... 234
10.3.3 Hallazgo 3 ..... 236
10.3.4 Hallazgo 4 ..... 237
10.3.5 Hallazgo 5 ..... 238
10.3.6 Hallazgo 6. ..... 241
10.3.7 Hallazgo 7 ..... 243
11 CONCLUSIONES ..... 246
12 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 250
13 ANEXOS ..... 263
13.1 Consentimiento informado para participantes de la investigación ..... 263
13.2 Guion de entrevista en profundidad ..... 266
13.3 Guion de grupo de discusión ..... 270
13.4 Transcripción entrevistas Em ..... 271
13.4.1 Primera Entrevista Em ..... 271
13.4.2 Segunda entrevista Em ..... 310
13.5 Transcripción entrevista Ea ..... 340

13.5.1 Primera entrevista Ea ..... 340
13.5.2 Segunda entrevista Ea ..... 371
13.6 Transcripción grupo de discusión ..... 395

# 1 RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo estudiar los relatos de una educadora tradicional de origen Aymara y un educador tradicional de origen Mapuche, que desarrollan su labor en establecimientos educacionales adscritos al programa de educación intercultural bilingüe en la región de Valparaíso. Para estos fines, se considera una investigación de tipo cualitativa a través del enfoque biográfico narrativo, utilizando como técnicas de recolección de datos las entrevistas en profundidad, grupo de discusión y el análisis de documentos. El estudio pretende conocer y comprender, para posteriormente analizar e interpretar, los significados que la y el participante le confieren a sus experiencias como educadores tradicionales insertos en un contexto específico institucional en donde se abordan temáticas como la diversidad e interculturalidad.

**Palabras claves:** Interculturalidad, Educadores y Educadoras Tradicionales, Estudios de Relato, Educación Intercultural Bilingüe.

**Abstract:**

The objective of this research is to study the stories of two teachers, one of Aymara origin and the other one Mapuche, both work were developed in intercultural establishments in the region of Valparaíso. For these purposes a type of a qualitative research is considered through the narrative biographical approach, using data collection techniques in-depth interviews, discussion group and document analysis.

The purpose of this study is to know and understand how to analyze and interpret the meanings in which participants will give their experiences as traditional educators in an specific institutional and national context where concepts like diversity and multiculturalism are circulating.

**Keywords**: Interculturality, Educators and Traditional Educators, Narrative Studies, Intercultural Bilingual Education

# 2 INTRODUCCIÓN

El presente Informe expone el trabajo de diseño de la investigación correspondiente al Seminario de Título I y II, cuyo propósito es estudiar los relatos de vida de él y la educadora tradicional, los cuales desarrollan sus prácticas en establecimientos que impartan el Programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) en la Región de Valparaíso. En la región actualmente existen 15 Escuelas de EIB, que se encuentran distribuidas dentro de las siguientes provincias: provincia de Isla de Pascua, Petorca, Quillota, San Antonio, San Felipe de Aconcagua, Valparaíso y Marga Marga. En ellas se estima una población total de 4.927 estudiantes matriculados.

Nuestro estudio se desarrolla en un contexto en el cual cada vez más se valora el reconocimiento y el abordaje de la diversidad cultural en la sociedad. Esta valoración se explica a nuestro entender por un proceso social que ha evidenciado de manera explícita un descontento y malestar de distintos grupos sociales para con un Estado que no ha sabido responder a una serie de demandas fundamentadas en la igualdad y el reconocimiento; como la educación de calidad y gratuita para todas y todos, el matrimonio igualitario y el respeto y aceptación hacia las distintas orientaciones sexuales, entre otros.

Una expresión de las políticas públicas que se desarrollan en tal contexto es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). En este Programa gubernamental participan los llamados “educadores y educadoras tradicionales” que se configuran como nuestro foco temático. En el PEIB los educadores y educadoras tradicionales son definidos por Fuenzalida (2014) como actores y actrices comunitarios que cumplen distintas funciones pedagógicas en el aula como ser mediador entre la escuela y su comunidad de origen, como también todo lo relacionado a las labores pedagógicas orientadas a la enseñanza de su cultura como la salud, lengua, artesanía, historia, entre otras.

El ámbito de las políticas públicas que ha desarrollado la interculturalidad, y en particular el PEIB, es un campo emergente para la práctica de las y los psicólogos, especialmente aquellos que trabajan en contextos educacionales y comunitarios. Esta temática es abordada recientemente en la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, inaugurándose un programa de investigación a través del desarrollo de dos tesis, las

cuales han concluido que los psicólogos y psicólogas que trabajan en establecimientos interculturales, desarrollan dichas temáticas de forma superficial, utilizando prácticas poco claras y definidas.

Los establecimientos educacionales que hoy se adscriben al PEIB acceden a recursos que otorga el MINEDUC para el desarrollo de éste programa, lo que provoca a la vez que éstas escuelas puedan diferenciarse de la oferta educativa de las otras escuelas de la región, incorporando además un nuevo espacio donde se aborda la inclusión de la diversidad, ya no tan sólo entendiendo la gestión de ésta a través de los programas de integración escolar, sino desde un reconocimiento de las culturas de los pueblos originarios, lo que se logra con la disposición de sus profesionales y a través de una práctica reflexiva y crítica de los mismos.

En este escenario las y los psicólogos deben revisar y desarrollar constantemente las competencias propias de su rol, contingentes a los desafíos actuales, desde una mirada multidimensional, integral y transdisciplinaria, como un agente activo, reflexivo y diverso, otorgándole importancia al contexto y territorio como base de un conocimiento situado para intervenir las posibles problemáticas a las que se enfrente.

El objetivo de nuestra investigación es estudiar los relatos de dos educadores tradicionales, una educadora Aymara, y un educador Mapuche, que trabajan en establecimientos adscritos al programa de educación intercultural bilingües de la Región de Valparaíso. Las preguntas iniciales, en la fase de diseño de nuestra investigación apuntan a 3 grandes núcleos que nos permitirán acercarnos a este objetivo. La primera pregunta nos permite conocer cuáles son los procesos e hitos en la vida de este educador y educadora, que van configurando su identidad pedagógica y sus prácticas educacionales. La segunda guarda relación con los marcos culturales que sustentan las concepciones de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe que poseen los participantes. La tercera, busca identificar a partir de los saberes ancestrales y las prácticas educativas de la y el educador, las fortalezas y debilidades de la gestión de la interculturalidad y del PEIB, que desarrolla el Estado.

En el presente informe desarrollaremos un primer apartado denominado Relevancia, donde situaremos la importancia de nuestro estudio. Nos posicionamos desde el

pensamiento decolonial latinoamericano, es decir, desde nuestra propia especificidad histórica y política, con una visión crítica hacia los paradigmas dominantes desde los cuales aún se continúan elaborando las ciencias sociales. Es por esto, que caracterizamos a los y las participantes de nuestra investigación dentro de la noción de subalternidad, entendiéndose como la condición de subordinación que vivencian en éste caso, las y los sujetos pertenecientes a los pueblos originarios de Chile. Consideramos relevante el poder aportar a través de nuestro estudio, a la devolución de la voz -silenciada- y la validez que poseen como sujetos históricos, vivos y generadores de saberes, distintos a los dominantes.

Así mismo, para comprender y situar la investigación, realizaremos en el apartado Marco Contextual una contextualización temática, que aborda tres ejes, el primero plantea a la interculturalidad y la EIB, entendida desde el debate de su práctica en el territorio nacional, en el segundo eje se realiza una revisión histórica del PEIB y sus principales evaluaciones y finalmente, se hace referencia a la caracterización de las y los educadores tradicionales y los debates que existen en torno a su figura. Luego, en el apartado Marco Teórico se presentan las teorías y conceptos que sustentan nuestro estudio, desde donde podemos reflexionar y argumentar críticamente, como son la definición de interculturalidad, diversidad y otros conceptos asociados a prácticas inclusivas en la sociedad, perspectivas de la interculturalidad -relacional, funcional y crítica- y enfoques de educación intercultural. Además en este mismo apartado se presentan ciertos conocimientos de las y los Educadores tradicionales y de sus pueblos originarios y cómo estos son validados por la sociedad e incorporados en el sistema de educación formal y específicamente en el PEIB.

En el apartado Marco metodológico se expondrá el enfoque de investigación de nuestro trabajo -Biográfica Narrativa- utilizando como estrategia los estudios de relatos. Además se expondrán las técnicas de recolección de datos, como las entrevistas en profundidad, el grupo de discusión y revisión documental, técnicas de análisis de datos – análisis de contenido-, los participantes y los criterios de calidad del estudio.

En el apartado Desarrollo de la investigación, se expondrá el procedimiento metodológico que se ha llevado a cabo en el transcurso de la investigación.

Luego, se continuará con el apartado Resultados, en el cual se realizará una descripción de cada participante. Así mismo, en este punto, se presentarán las definiciones de las categorías y sus relatos.

Para finalizar, se presentará el apartado Discusión y Conclusión, en donde se plantearán los principales hallazgos referidos a la investigación.

Resulta pertinente mencionar que en nuestro estudio decidimos como equipo de investigación referirnos como “pueblos originarios” a los grupos y personas pertenecientes a alguna población originaria de América Latina -en este caso al pueblo Mapuche y al pueblo Aymara-, puesto que consideramos que la denominación “indígenas” o “indios” reproduce el discurso colonizador y, por tanto, perpetúa la discriminación y estigmatización para con estas comunidades. Sin embargo, para apoyarnos teóricamente, expondremos a través de citas o una previa anunciación aquellos análisis y propuestas que utilicen tal denominación.

## 3 RELEVANCIA

La especificidad de ésta investigación se vincula medularmente al estudio de los espacios educativos donde se desarrollan actualmente políticas que apuntan al abordaje de la interculturalidad y la diversidad, comprendiendo éstos, como uno de los campos que emergen en Chile durante las últimas dos décadas, dentro del modelo educacional de manera formal. La necesidad de un abordaje correcto en la gestión de la diversidad y el incipiente desarrollo del proyecto educativo intercultural bilingüe en nuestro país nos posiciona también a nosotras y nosotros como psicólogos educacionales, en nuevos escenarios en los cuales desempeñarnos profesionalmente.

Nos situaremos en esta investigación desde los aportes que hacen los estudios decoloniales, es decir, desde una ruptura de la matriz ideológica de la modernidad/colonialidad que buscar generar conocimientos que sean expresión del territorio de una historia y una organización del saber diferente, propia y latinoamericana. Estos estudios, son un conjunto heterogéneo de esfuerzos teóricos e investigativos sobre la problematización de la colonialidad (GESCO, 2012). Desde aquí, nos interesa poder hacer una lectura de éste marco institucional educativo, en base a los discursos y las representaciones que construyen las y los actores que han sido históricamente negados. En este caso, daremos voz a una de las figuras pedagógicas emergentes que identificamos como Educadores y Educadoras Tradicionales. Nuestra apuesta es, levantar información que vaya aportando a la reflexión sobre la construcción, comprensión y abordaje interdisciplinario, de propuestas que puedan surgir dentro de estos nuevos espacios en disputa que se abren en nuestra sociedad a partir de las demandas que plantean los pueblos originarios, y en éste caso particular, sobre la gran deuda educacional en que se contemple por fin a la subalternidad.

Con el concepto de subalternidad, nos referimos a las y los sujetos que la teoría social convencional ha invisibilizado, y junto a ellas y ellos, también a su forma de pensar y sus propias formas territoriales de configurar el mundo (Escobar, 2000). La o el subalterno es definido desde su identidad, en base a la negación de los saberes hegemónicos. Es importante como identifica Beverley (2004) visibilizar la necesidad de una nueva historiografía para devolverle al subalterno su autoridad en tanto que sujeto histórico

activo. La idea de un estudio situado desde aquí, no trata sólo de mostrar los relatos de las y los sujetos que mencionamos, sino más bien, de lograr visibilizar la necesidad de avanzar en los niveles de injerencia, tanto política como práctica, que podamos articular, con el fin de potenciar nuevas formas de producir saberes y conocimientos, situados desde nuevas -y subalternas- perspectivas (Beverley, 2004).

El escenario político latinoamericano, posterior a las dictaduras militares, se refleja a través del carácter de los Estados -y sus constituciones- que se asumen dentro de un proyecto radicalmente neoliberal. Sentimos que hoy, aún la mayoría de los países continúan sumergidos en la colonialidad, y los pueblos originarios que se encuentran dentro de sus territorios, continúan siendo sujetos de dominación física, social, económica y cultural. Pese a que los gobiernos -en distintas medidas en cada país- aparentan una disposición al diálogo para generar medidas de negociación con los pueblos, como el reconocimiento legal e incluso constitucional, desde un enfoque multicultural y asimilacionista, siguen estas medidas enmarcadas dentro de lo que Quijano (2001) llama la colonialidad del poder. Con esto, se refiere a la clasificación e identificación social que se basa en la supuesta superioridad blanca, en la represión de identidades originales y la conformación de nuevas identidades, como “lo indio”, que actúan como determinantes de las fronteras identitarias, impulsando los procesos de exclusión y subordinación (Quijano, 2001).

Los modelos educativos que se han gestado dentro de éste mismo panorama, se enmarcan también dentro de la lógica neoliberal, que comprende el proceso educacional como una herramienta para la colonización de las mentes de las y los sujetos. Ante esto, nos resulta muy útil observar expresiones educativas alternativas, que han apostado por la construcción de un conocimiento desde ellas y ellos mismos, es decir, situado, y que responde a las necesidades propias de los territorios. Creemos en la posibilidad de otras formas de educación, desde una óptica y criterios diferentes a lo que hoy nos plantea el modelo económico, como apuesta de desarrollo y crecimiento para la sociedad.

Frente a este panorama, desarrollaremos tres temáticas que nos permiten justificar la relevancia de ésta investigación. Estos argumentos están divididos en tres apartados que tratan primeramente del debate acerca de la formación, competencias y el rol profesional del psicólogo educacional. Luego acerca de la diversidad e interculturalidad,

enfocándonos en la Educación Intercultural Bilingüe como campo emergente dentro del Sistema Regular de Educación, finalizando con una aproximación a las tensiones y diálogos de saberes que se dan en la educación escolar y tradicional dentro del sistema nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

## 3.1 Debate acerca de la formación, competencias y el rol del profesional del Psicólogo y Psicóloga Educacional.

Es necesario comprender, antes de introducirnos en las prácticas y competencias propias de las y los psicólogos en el campo de la educación, el escenario general de las profesiones vinculadas a las ciencias sociales y educativas en lo que respecta a la formación. En muchas de las profesiones de estas áreas, es palpable la falta de confianza de los profesionales en sus propias capacidades para resolver una serie de problemas que emergen en la práctica laboral, lo que nos lleva a una necesaria revisión de las limitaciones que existen en el proceso formativo. Los estudios de Schön y otros investigadores, enfocan su preocupación a los problemas en la formación de las destrezas y elementos que componen la práctica y la capacidad de adaptarse a la cambiante realidad. La inestabilidad de los contextos en la que se desarrollan muchos profesionales, no permite el desarrollo de una base de conocimiento científico que dé respuestas satisfactorias a tales necesidades (Campillo, Sáez & del Cerro, 2012).

La psicología y otras profesiones que se desarrollan en los mismos espacios, son conscientes de las dificultades que se presentan para tratar la práctica -desde una visión estandarizada- debido a la incertidumbre, los diferentes niveles de intereses que coexisten, el carácter dinámico y único de las problemáticas, la interconexión de estos con otros problemas de distinto nivel, los conflictos valóricos a la hora de identificar los problemas y buscar respuestas, la diversidad de perspectivas de ésta colisión (Campillo et al., 2012) y otros factores que hacen que las técnicas tradicionales, propias del positivismo, no sean suficientes para su abordaje. Estas técnicas, que son parte base del pensamiento actual desde donde se hacen las ciencias sociales, dirigen las dinámicas de la acción educativa: en la investigación, la práctica, y la formación de los profesionales. Pese a esto, las interacciones y dinámicas dialógicas que se dan al interior de éstos campos de acción, son recreadas en base a los modos de pensar de los participantes, y no tan sólo este pensamiento estandarizado del positivismo. Vemos así, que los

problemas educativos no son tan sólo de carácter instrumental, sino que se ven inmersos también los valores que se encuentran en los diversos contextos, y es por ello que la racionalidad técnica se vuelve limitada para abordar toda la complejidad de los problemas humanos (Campillo et al., 2012).

Campillo et al. (2012, p.12) plantean que “construir el problema significa contextualizarlo y enmarcarlo de modo tal que se le pueda abordar en la realidad donde se presenta, sin reducciones previas ni acotaciones estrechas que lo ocultan y fuerzan situaciones”. Desde ésta perspectiva, la reflexión desde la acción juega un rol fundamental. Cuando los sujetos se ven enfrentados a situaciones complejas e inciertas, el pensamiento humano se vuelva sobre sí mismo, resultando una investigación en el contexto práctico, generando así una conversación entre la acción, el conocimiento intuitivo y los resultados de la misma acción sobre la cual el profesional se sitúa para irse reestructurando (Campillo et al., 2012).

Es desde esta perspectiva tecnicista, que se centra en la eficiencia y en el logro de estándares medibles, donde se enmarcan la mayoría de los establecimientos educativos que consideran la realidad como necesaria de ser ordenada, concreta y clara para ser explicada, predecible y comprobable, para evaluar-controlar, ordenando y estructurando así el conocimiento y la teoría educativa, definiéndola en acciones estereotipadas y dejando fuera todo aquello que no puede ser explicado ni controlado (Ossa, 2011). Se propone entonces, una institución educativa desde la complejidad, que requiere de una realidad difusa, que acepte el caos y la variabilidad de los seres humanos, es decir sujetos que enfrenten el desorden para buscar el orden, donde se acepte y fomente la tolerancia a la ambigüedad, para criticar y reconstruir activamente el conocimiento, una institución que se permita ser flexible, tanto a nivel de gestión como a nivel curricular, para así sentar las bases que generen aprendizajes significativos y contextualizados para los integrantes de la comunidad (Ossa, 2011).

Esto enmarca y afecta al rol y al campo de acción del psicólogo/a educacional, ya que dentro de los centros educativos donde éste se desarrolla, aún se vivencian prácticas que se sustentan desde la percepción social que se tiene del psicólogo, que tiende a señalar el rol de éste desde el psicoterapeuta en el área de salud mental, y que también se sustenta desde las prácticas mismas de los profesionales, que debido a la formación

recibida, utilizan una mirada de trabajo tradicional y clínica individualizadora, siendo necesario como plantea Banz (2002) cambiarla por una mirada constructivista del accionar del psicólogo educacional, lo que implicaría un trabajo transdiciplinario y centrado en lo psicoeducativo. Esta nueva mirada crítica y transformadora, plantea la existencia de una educación más socializada, valórica e integrada, centrada en sus actores y que busca hacer crecer la institución con y para sus actores (Ossa, 2011).

Resulta necesario entonces, pensar en esta nueva propuesta educativa, que implicaría una enseñanza que integre el conocimiento multidimensional, un aprendizaje orientado al abordaje de problemas desde sus contextos, que promueva la integración de saberes, la multiculturalidad y la globalización, que permita enfrentar la incertidumbre, el error y la comprensión de la realidad desde la diversidad (De Jesús, Andrade, Martínez y Méndez, 2007)

En este sentido, y acotándonos al área profesional de la psicología educacional, ésta comienza a configurarse y a transmutar hacia un área que se preocupa de cómo las personas logran aprender los contenidos escolares, más allá de centrarse en los modelos clínicos y de psicología educacional “tradicional”.

> Por lo que, a partir de 1980, comienza la búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales, ecológicas y en la psicología comunitaria intentando dar un giro al esquema tradicional de atención individualizada a los casos problemáticos subrayando la importancia del contexto, tanto instruccional como sociocomunitario (Ossa, 2011, p.76).

En el contexto de la educación chilena el rol de el/la psicólogo/a educacional ha carecido y sigue careciendo de precisión y delimitación (Ossa, 2011, p.77). En los últimos años en nuestro país, se ha posicionado fuertemente la idea y la política de elaborar los perfiles y estructurar el currículo de formación bajo el concepto de competencias, en un intento por encontrar los factores comunes de la profesión que permitan expresarlos de manera más abstracta y clara en un perfil de psicólogo generalista (Gonzáles, González & Vicencio, 2014). “A pesar de no estar exenta de críticas debido a la carencia de una definición clara y consensuada de competencia y de una metodología para elaborar el currículum y de la

dificultad y el costo en su implementación" (Juliá, 2006, p.117), en nuestro país en el año 2007, las Escuelas de Psicología de las Universidades Estatales, que conforman la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), se organizaron para acordar un perfil común basado en competencias (Gonzáles, et al., 2014). De allí se definieron siete competencias específicas para la formación de un psicólogo, que analizadas de manera sintética se expresan en: el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes para manejar teorías pertinentes, saber investigar, evaluar-diagnosticar, intervenir y evaluar la intervención de manera adecuada a diferentes contextos (Gonzáles, et al., 2014). Frente a este panorama:

> Las necesidades del campo educativo desde la mirada de la complejidad, requerirían de un rol profesional que se enfocara en la multiplicidad, la ambigüedad de las situaciones, la construcción del conocimiento y del propio rol profesional, el trabajo transdisciplinario y la preocupación por el conocimiento técnico y crítico (Ossa, 2011, p 78).

El profesional debería entonces, compartir sus experiencias y saberes con otros sujetos de la comunidad educativa, para así, en un proceso integral de conocimientos, se co-evalúe, co-ayude y co-resuelvan los problemas que se presenten, ampliando y profundizando el nivel de interacción con otros miembros de la comunidad escolar (Ossa, 2011).

### 3.2 Diversidad e Interculturalidad: Educación Intercultural Bilingüe como campo emergente dentro del Sistema Regular de Educación

La diversidad e interculturalidad en nuestro país, no sólo se enmarcan como campos relativamente emergentes dentro del sistema regular de educación, sino también como campos emergentes en el debate político y cultural, que a lo largo de los años han generado un impacto en las ciencias sociales, tanto a nivel de análisis, como a nivel de las políticas públicas que se gestan dentro de estas materias- a nivel educacional y en salud comunitaria, entre otros-. Sin embargo, cabe destacar que éste apartado se sitúa a partir de nuestro foco de estudio al sistema de Educación Intercultural Bilingüe, sin dejar de lado el posible análisis de las prácticas profesionales a áreas que trabajen desde y por la diversidad.

Las prácticas profesionales de los psicólogos/as educacionales dentro de los nuevos campos emergentes que comienzan a gestarse a partir de las reformas educativas de los últimos años en Chile, nos plantean la necesidad de en primer lugar observar e incipientemente ir elaborando desafíos coherentes con estos nuevos espacios. Uno de estos campos emergentes, guarda relación con la diversidad y por ende, con la interculturalidad. La diversidad a menudo es relacionada con las dificultades, olvidando así las similitudes y afinidades que se comparten entre los grupos de personas catalogados como “diferentes”. Cabe mencionar que cada persona tiene una percepción a priori de la diversidad, y puede ser vista como una oportunidad o como una amenaza (Janer, 2013). En este sentido lo intercultural hace referencia a una dinámica específica que rompe el cerco del etnocentrismo cultural (Aguado, 2003), y que es entendida como una reflexión profunda y necesaria acerca de las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural, como un factor esencial en el intercambio de valores y actitudes, que nos permite romper prejuicios e iniciar así espacios de verdadera interrelación e intercambio, fortaleciendo lazos entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad tanto social como escolar (Leiva, 2008).

Para establecer una comunicación intercultural eficaz -entre profesionales y grupos culturales-, “es necesario desarrollar competencias interculturales, tanto por parte de las organizaciones, como de los profesionales que trabajan en ella” (Janer, 2013, p.45). Una de las competencias profesionales interculturales básicas es reconocerse como portador de diferencias, para los profesionales que trabajan con la diversidad, y que se relacionan con personas de diversos orígenes culturales, resulta fundamental poder conectar con la experiencia de sentirse diferente y tomar conciencia de cómo se gestiona esa vivencia, reconociendo así, la propia diversidad y generando empatía, ya que si se piensa que el diferente es el otro, y yo no me reconozco como portador de diferencia, es el otro quien queda ajeno y distante (Janer, 2013). Por estas razones se hace imperativo aceptar el valor que posee la diversidad, ya que al hacerlo, podemos integrarlo como parte del rol profesional, permitiéndonos avanzar en el proceso de reconocer al otro, estar más abiertos, poner menos obstáculos y establecer empatía más fácilmente, pudiendo ver así a la diversidad como una riqueza que puede generar más posibilidades de intercambio y mejora (Janer, 2013).

Las competencias interculturales son un atributo transversal, valorable y útil a todas las personas que trabajan en relación con personas de otras culturas y, por lo tanto, posible recurso para el ejercicio de una ciudadanía inclusiva o medio para el logro de la misma (Aneas, 2005). Estas competencias responden a aquel conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten al profesional ser más consciente de aspectos personales y de las demandas generadas por la diversidad cultural, favoreciendo así la comunicación, la negociación y el aprendizaje, y ayudando a dar respuestas adecuadas a las situaciones y dificultades que surgen en los procesos de comunicación. Cabe destacar, que el objetivo del aprendizaje de éstas competencias refiere a la posibilidad de poder incidir en otros profesionales y en el entorno organizativo y social donde se trabaja, para así poder avanzar hacia una sociedad más inclusiva e intercultural, a través del aprendizaje y de la acción permanente por parte de todos los actores implicados (Janer, 2013).

La aceptación de la diversidad y la adquisición de competencias interculturales, resulta sumamente importante en nuestra sociedad, ya que la influencia de la cultura en las personas abarca múltiples dimensiones, desde la formación de la identidad, la forma de ver el mundo, los valores, las metas y las expectativas, hasta el ejercicio de su rol social y el modo de relacionarnos (Aneas, 2005), en este sentido:

> La persona con competencia intercultural evaluaría apreciativamente los aspectos de su propia conducta profesional, de las conductas de las otras personas con las que ha de relacionarse, y los requisitos del trabajo y la organización desde la perspectiva de la cultura. Siendo capaz de dar respuesta a dichos requerimientos (técnicos, sociales e institucionales) mediante conductas fruto de la reflexión, la comprensión y la sensibilidad cultural. Conductas fruto de una actividad dialógica y crítica, en la que el conocimiento de uno mismo y la comprensión y respeto por el otro, sean las bases sobre las que analizar las situaciones y plantear las respuestas más adecuadas de una manera proactiva (p.3)

También cabe destacar la importancia que juega el apoyo de la organización en donde se encuentre trabajando el profesional, es decir, desde los centros educativos que promueven la interculturalidad o se declaran como “interculturales”. Si se cuenta con

éstas condiciones, el ejercicio de dicha competencia y la existencia de una organización intercultural en la que exista un escenario favorable a las relaciones interculturales, debería poder irse concretando una caracterización apuntada a: a) dar lugar a relaciones interculturales simétricas entre todos los miembros de la institución, b) que la integración se dé tanto a nivel cultural, psicológico y social, c) que el personal disfrute de una situación laboral legal justa y equitativa, d) que se vivencien prácticas y políticas que velen por la lucha contra manifestaciones racistas o discriminatorias, e) que los estereotipos negativos de "los otros grupos" sean desmentidos, f) que la cooperación entre los grupos debe ser una realidad o una necesidad, participando en objetivos comunes, g) que exista un respeto a la diversidad cultural y que existan normas y valores que la reflejen y h) que el pluralismo lingüístico y la diversidad sean valorados y formulados (Aneas, 2005).

Se plantea así, que las competencias interculturales son un recurso clave para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad de diversidad y pluralidad (Aneas, 2005). En el caso de Chile, es relevante visibilizar el insuficiente abordaje de la diversidad en los contextos educativos nacionales, tanto en la formación profesional, como en las políticas que intentan dirigirse hacia lo intercultural. Se vuelve preocupante el grado de homogeneización que promueve el sistema educativo en general, ya que al no llevarse a cabo una valoración del otro se vuelve lógico caer "en problemas de convivencia escolar, racismo, discriminación y prácticas que vulneran los derechos de los educandos y empobrecen nuestra condición humana" (Loncon, 2013. p.46). En este contexto, resulta necesario tomar posición, tanto política como ideológica, con respecto a un sistema que entendemos ha perpetuado la desigualdad, discriminación y segregación social, en donde la educación no se reconoce como un derecho social sino como un bien de consumo, y en donde el foco está puesto en la enseñanza más que en el aprendizaje que éste puede generar, donde además el Estado no ha sabido reconocer la figura del docente, asumiendo reformas que precarizan sus condiciones laborales.

Bajo esta panorámica la EIB se encuentra situada -y ciertamente pérdida- en un proyecto país con respecto a una educación difusa, por no decir inexistente. Esta mirada da cuenta de la necesidad de un cambio a nivel estructural del sistema educativo, en donde se asuma la interculturalidad y diversidad como una visión transversal a los distintos programas y prácticas en educación. Como refiere Lagos (2015):

> No basta con agregar elementos en el currículo escolar para cubrir las necesidades que implica la EIB, sino que más bien se requiere una reorganización del currículo nacional para dar un curso adecuado a tales demandas. En otras palabras, se requiere un cambio estructural mayor y no cosmético, esto es, uno que reconozca que los contenidos relativos a la interculturalidad (no solo referente a los pueblos indígenas, sino también a las poblaciones migrantes en un mundo globalizado), sean tan relevantes para formar ciudadanos como otros contenidos con tal calificación. Esto, claramente, requiere definiciones en política educativa de carácter nacional (p.88)

Por lo tanto, resulta necesario cuestionar la gestión de la diversidad que llevan a cabo aquellas instituciones educativas que se enmarcan dentro del PEIB, de manera que integren verdaderamente los saberes, conocimientos y valores de los pueblos originarios a los cuales pretende incluir. Esta promoción de la inclusión y buenas prácticas de gestión e integración de las diferencias puede ser medida, por ejemplo;

> En los procesos de participación de personas y de identidades, en cómo se establecen marcos y relaciones en el trabajo en red, si se crean o no espacios internos de trabajo que permitan a sus miembros desarrollar el diálogo, conciencia de interdependencia, transversalidad, compartir diferentes visiones y crear objetivos comunes (Janer, 2013. p.45).

Los resultados que podemos obtener a partir de estos indicadores, aplicados a la realidad de nuestro país y de lo que sucede realmente a partir de la implementación de estos programas, se alejan bastante de lo que desearíamos. Es por ello que, apostamos a la construcción de una verdadera escuela intercultural, en la que se vivencien actitudes de diálogo, de cooperación y de intercambio como la base para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo, y también por una ciudadanía que conozca y re-conozca la interculturalidad no sólo a través de prácticas educativas, ni como un proceso que atañe únicamente a la escuela, sino más bien como una forma enriquecedora de vivir y hacer en el mundo con legítimos otros, a través de la tensión y el diálogo, con una postura crítica que apunte a una sociedad más democrática y plena, en un contexto nacional sumamente resistente al cambio (Williamson, 2012).

### 3.3 Educación escolar y Educación Tradicional en el sistema nacional de Educación Intercultural Bilingüe: tensiones y diálogos de saberes

El desarrollo del sistema nacional de Educación Intercultural Bilingüe en las instituciones educativas formales del sistema educacional chileno, ha significado un proceso en el que se comienza a reconocer, en primera instancia, la existencia de los pueblos originarios que coexisten en el territorio nacional, y en una segunda, la valorización de sus conocimientos y la implementación, a través de la figura de las y los educadores Tradicionales, de una asignatura en la que se aborda principalmente la enseñanza de la lengua materna. Esta medida de "reparación" hacia los pueblos originarios, guarda relación con el grado de validación de sus saberes, formas de existencia y la visión propia sobre el mundo (Loncon, 2013). Para reafirmar lo anterior, Acuña (2012) declara que:

> El desafío de la educación intercultural radica en la formación de maestros capaces de entender y manejar una propuesta educativa orientada a revalorizar la cultura de su pueblo y el potencial de los estudiantes como actores dentro de ella, articulando los saberes indígenas con los conocimientos y conceptos científicos occidentales (p.8)

La educación intercultural vista desde ésta lógica, no es la misma que se ha construido como aspiración colectiva a partir de las luchas y debates que han levantado los pueblos originarios, ya que no es la escuela transformadora que otorgaría el lugar que las lenguas originarias se merecen para el desarrollo del conocimiento, que hoy es exclusivo del castellano (Loncon, 2013). Más bien, lo que hoy existe, se trata de un proyecto Multicultural, que busca el reconocimiento de las otras culturas que conviven en Chile, pero que se enmarca en relaciones de poder jerárquicas. Es decir, un encuentro que no es equitativo, y que se desenvuelve como un proceso de asimilación que se encuentra normado por el marco general que establece la cultura hegemónica y colonial.

El carácter de la educación formal, que se basa en los saberes heredados de la cultura occidental, construye sus conocimientos sosteniéndose en lo científico, lo analítico y lo deductivo (Quilaqueo, 2007). Desde aquí, se tiende a subvalorar -y a la vez, apropiar- los conocimientos tradicionales, bajo el argumento de la falta de objetividad en sus

metodologías. Efectivamente, la elaboración tanto de los conocimientos occidentalizados y los que emanan de los pueblos originarios, provienen de ejes distantes, y por ende, de criterios disímiles, que son independientes del otro. Las relaciones de poder a la base del proceso educativo homogeneizante, terminan por desplazar al resto de experiencias y expresiones culturales.

Los saberes de los pueblos originarios, en rasgos generales, podemos caracterizarlos como dinámicos y construidos -constantemente- entre sus participantes, son expresados a través de la narración oral, y tratan de condensar, desde la experiencialidad, su propia concepción del sentido de la vida y las relaciones humanas que emergen en ella, a partir de una relación arraigada al intercambio equilibrado con la naturaleza y que orienta su sentido de comunidad (Quilaqueo, 2007). Estos elementos son determinantes a la hora de comprender lo diferente que son los procesos educativos de cada grupo cultural y los mecanismos de aprendizaje con sentidos particulares -y territoriales- que desarrollan los pueblos originarios.

La transmisión de estos conocimientos, a través de la implementación de la EIB, es vista muchas veces por sus mismos actores, como descontextualizada del resto de los contenidos que son enseñados en la escuela. Las pedagogías y elementos culturales de los pueblos originarios no han formado parte de la configuración del currículum académico, pues no se reconocen como relevantes los estudios en base a los entornos familiares y comunitarios. La autoafirmación y fortalecimiento de la identidad, de su historia y diferenciación de la cultura dominante, quedan desplazados por los intereses políticos estatales, que buscan más bien, la integración de las comunidades al proceso globalizador y uniformador (Fuenzalida y Casas, 2010). Esta disyuntiva de propuestas de abordaje, entre la creación e implementación de un currículum territorial propio, y por otro lado, la inviabilidad de ésta integración de conocimientos dentro de los marcos que otorga el PEIB, nos plantea desafíos importantes como profesionales.

La gestión de la negociación que se da al interior de las instituciones educativas, guarda mucha relación con los aportes que podemos hacer desde la psicología educacional, particularmente por la directa relación que tiene dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que viven los sujetos insertos en estas escuelas. Es necesario poder dotar a las comunidades educativas de espacios de reflexión que apunten al fortalecimiento de

proyectos educativos identitarios que sean el fruto de cómo sus mismos actores se piensan y construyen, no tan sólo desde la simple implementación de las políticas estatales que abordan la diversidad cultural, sino como una herramienta concreta de transmisión de su propia cosmovisión y metodologías.

# 4 MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo nos proponemos desarrollar tres ejes temáticos que consideramos relevantes para entender y situar el estudio que llevaremos a cabo, estos son: 1) La interculturalidad y la EIB como campo de práctica y debate en Chile, 2) Los programas de educación intercultural en Chile: Trayectoria y evaluación y 3) Las y los educadores tradicionales en la EIB: Caracterización y debates vigentes.

Estas temáticas resultan relevantes de abordar en cuanto permiten, por una parte, y sin intención de simplificar, comprender el proceso de colonización como antecedente clave, que ha estructurado históricamente la relación de los Estados-Nación y los pueblos originarios en América latina, y por tanto en Chile (Williamson y Flores, 2015; Boccara, 2012; Walsh, 2012). Por otra parte es necesario describir la trayectoria del PEIB, pues nos posibilita conocer su implementación y modificaciones desde sus orígenes hasta la actualidad. Por último, nos referiremos a la figura de las y los educadores tradicionales en cuanto a su rol fundamental dentro del PEIB como agente transmisor de cultura (Williamson y Flores, 2015).

## 4.1 La interculturalidad y la EIB como campo de práctica y debate en Chile

Para comprender históricamente el proceso colonizador desde su heterogeneidad, es necesario situarnos desde el territorio nacional. Entendiendo que desde el periodo colonial en Chile, la relación de los españoles, y posteriormente del Estado chileno con los pueblos originarios, comienza como un proceso de ocupaciones violentas de sus territorios. A finales del siglo XIX, se da paso al proceso de reducción del pueblo Mapuche -pacificación de la Araucanía-, provocando grandes quiebres al interior de su sociedad y el empobrecimiento de las comunidades. Debido a la escasez de tierra y recursos productivos, acaban obligando a muchas familias a migrar desde sus tierras ancestrales hacia las ciudades (Riedemann, 2008).

> Ese mismo ejército que “pacificó” a los Mapuche había enfrentado a Perú y Bolivia, iniciando con ello la chilenización de los Aymara, Quechua y Lican Antay del norte del país, y Collas y Diaguitas del centro (...) A fines del

> siglo XIX los tehuelches o Aónikenk, Selk´man u Onas, Kawesqar, Yaganes o Yámana ya habían sido total o prácticamente aniquilados en un inmenso y enmudecido genocidio étnico en la Patagonia y en los canales e islas del extremo austral (Williamson, 2012. p.127)

El Estado se posiciona así al alero de una constitución, en la que los pueblos originarios no habían sido invitados sino para formar parte de sus mitos y relatos fundadores (Nuevo Trato, 2008). En el Informe de la comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los pueblos indígenas (2008) se plantea que:

> El desarrollo del Estado Nacional de Chile, es resultado de un proceso guiado por un proyecto político que -en conformidad a los ideales republicanos- tuvo por objeto erigir una comunidad sobre la cual fundar el universalismo de la ciudadanía (…) esto se traduce en la negación de la identidad y existencia de los pueblos indígenas como entidades socio históricas (p. 531)

Y más concretamente en: "reducción territorial, fragmentación social, pérdida patrimonial, pérdida de sus sistemas normativos propios, pérdida de sus idiomas-castellanización forzosa- y hasta la muerte y desaparición" (Nuevo Trato, 2008, p. 533).

Desde mediados de la década de los setenta, han surgido por parte de los Estados en América Latina, la necesidad de devolver a los pueblos originarios una dignidad renovada en el marco de sus relaciones con ellos y las sociedades nacionales en las cuales estos grupos están insertos (García, 2012). En Chile hasta fines de los años 80's, la inclusión de la diversidad cultural no constituía una preocupación central en las políticas públicas en educación, ya que se vivía un proceso de asimilación y chilenización de las poblaciones originarias, mientras que el movimiento socio- político indígena, a través de sus luchas reivindicativas, proponía la implementación de un modelo educativo que enfatizara en los aspectos interculturales y bilingüisticos (Fuenzalida, 2014).

A partir de las declaraciones que se establecen en el informe de Nuevo Trato (2008), el que resultó ser un hito dentro del proceso de elaboración política sobre las formas de

reconocimiento que se les otorgaría a los pueblos originarios -desde una visión pluricultural- se reconoce que:

> La sociedad chilena es culturalmente diversa, y que al interior de la actual configuración de nuestra comunidad nacional coexisten diversas agrupaciones- Pueblos indígenas- que reivindican para sí una identidad histórico cultural particular y diferente a la del común de los chilenos (…) y que dichas historias -múltiples y diversas- deben ser admitidas e incorporadas al relato de nuestra historia como país, rompiendo con el silencio y la invisibilidad en que hasta ahora han sido mantenidas (p.533)

Es en este contexto, donde la interculturalidad aparece como parte del discurso político y reivindicativo, desplegándose como un proyecto de emancipación frente al liberalismo económico y los procesos de globalización cultural o simbólica que amenazan con hacer desaparecer las culturas originarias (Luna e Hirmas, 2005). Como plantea Boccara (2012)

> La Interculturalidad se hace presente en la esfera pública porque los indígenas (y los militantes sociales de base que se formaron en la lucha contra la dictadura) consideran su implementación como un acto político decisivo hacia el reconocimiento de la especificidad cultural nativa y la visibilización de su experiencia histórica de adaptación/resistencia al orden sociopolítico dominante. En otras palabras, la interculturalidad remite a una praxis que tiene por objeto contrarrestar la opresión política a la vez que permite imaginar la post-colonialidad (...) pertenece al ámbito de las luchas y reivindicaciones sociales en contra de un Estado que no ha cesado de imponer una representación de la nación chilena como criolla y de una patria sin indios (p.6)

Dentro de este contexto, de luchas y reivindicaciones sociales, se destaca el importante desarrollo de la producción intelectual de los llamados “intelectuales indígenas”. Quienes son "sujetos de procedencia originaria comprometidos con sus colectivos culturales de origen, y que reconocen el peso de las circunstancias históricas en su obra y se constituyen como sujetos intelectuales en torno a ellas" (Zapata, 2008, p.116). Esta autora, los presenta como sujetos complejos en términos sociales y culturales, ya que

proceden de aquellos sectores originarios que están insertos en la vida urbana, nacional y moderna (lo que le dio acceso a la educación superior) y que optaron por una identidad étnica y un proyecto histórico de liberación desde el cual buscan contribuir desde la escritura (Zapata, 2008)

> Estas características llevan a entender al intelectual indígena como el producto de un complejo entramado cultural, histórico y político, cuya principal característica es la de ser, precisamente, un intelectual situado que reconoce su contexto, define intereses y toma posición frente al objeto analizado (Zapata, 2008, p.116).

En la producción escrita de estos intelectuales, se sostiene que el colonialismo español, y también mestizo, ha sustentado principalmente el dominio ideológico que subordina a la población originaria, negando así cualquier posibilidad al indio de constituirse en sujeto, surgiendo uno de los principales problemas: la internalización por parte de los indígenas de su supuesta inferioridad, y la prolongada invalidez que eso les ha significado para discutir los discursos de poder que permiten la existencia del colonizador como alguien de cultura superior (Zapata, 2008). Lo que han reparado ya autores como Fanon (1973) es que la dialéctica entre colonizador y colonizado, indica que quien se erige como superior debe crear un sujeto dominado, al que necesita para autoconstituirse a sí mismo como lo que es o quiere ser: La interiorización es el correlativo indígena de la supremacía europea.

En esta relación se constituye la otredad, una otredad inferior, incapaz y exótica, la conciencia del estatus de inferioridad se produce en el tráfico de los sujetos colonizados por los lugares donde se reproduce el poder colonizador (la ciudad, la escuela, etc.), en el contacto con la sociedad no indígena, que se vale de los estereotipos creados por el discurso colonial (Zapata, 2008).

> La construcción de la inferioridad y su eficiente difusión entre los pueblos originarios habría sido en opinión de estos intelectuales, la que los apartó de su pasado, les negó su historia y la capacidad de crear cultura. Pero por sobre todo, fue lo que les arrebató la dignidad y la posibilidad de narrarse a sí mismos, pues asumir la inferioridad significa inscribirse en

discursos ajenos, incluyendo aquellos que buscaron su redención (Zapata, 2008, p. 123).

### 4.2 Lineamientos del Estado: multiculturalismo en el capitalismo global

Las políticas que el Estado chileno ha desarrollado en las últimas décadas -aconsejado por organismos internacionales-, se articulan como un esfuerzo por acercarse a la tarea pendiente del reconocimiento a la diversidad cultural y en particular, a las políticas relacionadas con el trato de los pueblos originarios. Estas políticas se enmarcan dentro de la lógica multicultural que asume el Estado, que son coherentes con el capitalismo global y que se expresan en el contexto sociopolítico chileno mediante reformas de corte neoliberal, que si bien logran bajar los índices de pobreza y aumentar el crecimiento económico del país, no consiguen lograr avances en justicia social ni equidad (Williamson, 2012).

A pesar de lo anterior, existen valoraciones positivas acerca de la intervención del Estado acerca del reconocimiento a la diversidad y en particular de las políticas relacionadas con el trato hacia los pueblos originarios. Una de ellas guarda relación con la revitalización cultural de los pueblos originarios y se vincula con el impacto que han generado las políticas interculturales en nuestro país, que van desde crear más condiciones para los movimientos sociales que han alzado los pueblos originarios, como por el reconocimiento de sus derechos y el efecto que han tenido éstas en la sociedad.

Los espacios que el Estado levanta y mediante los cuales institucionaliza la interculturalidad, han permitido que la sociedad chilena pueda visibilizar las demandas reivindicativas que han sostenido los pueblos originarios y los movimientos sociales vinculados a estos históricamente.

El impacto social que han generado estas políticas, se relaciona con una baja en los índices de discriminación y racismo, datos que han sido estudiados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2013), que mantiene un particular interés acerca de las prácticas interculturales existentes en nuestro país y que han sido analizadas a partir de la caracterización de las personas que participan de las relaciones interculturales, de la comprensión de la valoración de éstas y de las representaciones del otro. En uno de los estudios realizados por el PNUD las y los encuestados expresan estar

en contacto y relación cotidiana con personas de su misma etnia, también declaran tener experiencias cotidianas de heterogeneidad e importantes vínculos con personas de otras etnias (Aguilera et al., 2013).

Además, se evidencia el interés que existe por los movimientos sociales y ciudadanos, de los cuales sujetos pertenecientes a los pueblos originarios también conforman, de formar alianzas con las luchas y demandas reivindicativas, formando una suerte de sentido común en el imaginario implícito de estos movimientos, constatando así una fuerte politización de las demandas culturales que promueven la generación de movimientos culturales- políticos que luchan por la creación de programas que fomenten la autonomía y el reconocimiento de los pueblos originarios.

La adopción de este carácter multicultural por parte del Estado Chileno, ha ido generando cada vez más amplios debates tanto en la ciudadanía como en los sectores políticos encargados de legislar acerca de estas temáticas. A partir del reconocimiento por parte del Estado de Chile acerca del Convenio 169 de la OIT se han ido generando diversas declaraciones como las que se establecen en el Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008) donde se evidencia un esfuerzo por el reconocimiento del carácter pluriétnico del país. Referente a esto, la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (OEA), de la cual Chile es miembro, aprobó en junio de este año, 2016, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, constituyendo un gran hito para los Pueblos Originarios quienes buscaban la aprobación de esta declaración desde mucho tiempo. A pesar del debate que se ha generado y de las declaraciones que se han aprobado Chile a diferencia de muchos países latinoamericanos, aún no se define en su constitución como un Estado multicultural y plurilingüe.

En este sentido, se puede evidenciar como la lógica multicultural del capitalismo global es la que impregna los proyectos de desarrollo de los Estado-Nación. Tanto las sociedades occidentales como las que se encuentran bajo sus influencias, están atrapadas en un escenario de interconexión en el que les es difícil la interlocución, siendo objetos de un flujo unidireccional hegemónico en relación a los usos y beneficios que esta produce. Los efectos que esto genera, además de las lógicas productivas y económicas con que operan, producen a la vez dispositivos de selección para incluir y excluir (Fuenzalida, 2014).

Desde finales de los años 90 el término “interculturalidad” empieza gradualmente un proceso de vaciamiento de la carga crítica que poseía años atrás, deja de ser un concepto que nos permita pensar la de-colonización material y simbólica de los pueblos originarios, y llega a representar una herramienta conceptual central de las estrategias neo-indigenistas de Estado, en las que intenta reflejar un esfuerzo por incorporar las demandas junto al discurso subalterno dentro del aparato estatal (Walsh, 2007). Se encuentra así, extraída del campo de luchas políticas anti-hegemónicas y trasladadas al ámbito de las políticas estatales, incorporándose al dispositivo retórico y conceptual de los diferentes aparatos gubernamentales y no gubernamentales. Pasa a ser esta entonces, la ideología y metodología con que se aborda la diferencia cultural, reduciendo la interculturalidad a una resignificación de un “diálogo horizontal” -pero siempre elaborado por el Estado- entre las dos culturas (Boccara, 2012).

Comienza a establecerse que el campo político de la interculturalidad, es el único ámbito legítimo y legalmente instituido en el que los pueblos originarios están autorizados a formular sus demandas sociales, expresar su malestar y participar (Boccara, 2012). Nos plantea Boccara (2012):

> Es así como entre los años 2000 y 2005, el proceso de institucionalización, apropiación estatal y formalización legal de la interculturalidad se acelera y afianza. Pues además de las políticas interculturales propiciadas desde los ministerios de salud y de educación, todas las administraciones públicas tienden a tener un barniz de interculturalidad. Se procede, dentro de este nuevo espacio social definido como intercultural, a una masiva reorganización del conocimiento relativo al indígena y de las prácticas sociopolíticas vinculadas a la gestión y representación de la diferencia cultural. El espacio visual se llena de los nuevos signos de la comunicación intercultural. En los servicios públicos (hospital, registro civil), la señalética, aparece desde ahora traducida a los idiomas nativos (p.20).

El campo semántico que abarca y el dominio de acción que define la interculturalidad, tiende a ampliarse y a diversificarse. De la voluminosa cantidad de material publicado por las agencias estatales y paraestatales sobre el tema, advertimos que se ha transformado

en una categoría muy extensa que engloba una cantidad creciente de distintos fenómenos sociales (Boccara, 2012).

En este nuevo escenario, aparentemente inclusivo, se genera una nueva dicotomía, una nueva forma de clasificación de lo que significa ser indígena: Se identifica por una parte a los indígenas que rechazan la interculturalidad como nuevo campo político hegemónico, los cuáles son tildados de antisociales, terroristas o antipatriotas, cualquiera que tenga la idea de soberanía nacional y de defensa de los intereses de las etnias originarias, son automáticamente excluidos del diálogo, deslegitimados, invisibilizados, reprimidos y encarcelados, es decir, el "indio terrorista anti-moderno" (Boccara, 2012). Por otro lado, está el "indio permitido" o "cliente exótico", es decir, el que participa de los programas del gobierno y los espacios de decisión que el Estado legitima. Este dispositivo de poder/saber funciona diferenciando a los "indios pacificados", de los que tienden a identificar como los indios indómitos o rebeldes. Se genera así, una doble territorialidad dentro del mismo espacio nacional: están los territorios pacificados, donde impera la ley de la democracia dialógica de libre mercado y, por otro lado, los territorios percibidos por los agentes del Estado como caóticos y en los cuales se aplica la Ley de Seguridad interior del Estado (Boccara, 2012). Son entonces, en éstos términos etnoburocráticos en los marcos en que continúa operando la colonialidad, pero con coercitivos y modernos mecanismos.

### 4.3 Ideologías a la base de la escuela intercultural e introducción de marcos reguladores, leyes y políticas sobre interculturalidad

> En las escuelas que surgieron en la época colonial, se fueron eliminando lenguas y dialectos, costumbres y vestuarios, conductas, creencias religiosas y conocimientos ancestrales, para subordinarlos a los conocimientos universales provenientes de una concepción filosófica y científica de occidente, lenguas oficiales y religiones universales (Iturra, 2009, p.40)

El proceso de homogenización de los miembros de la sociedad, imaginada desde una perspectiva eurocéntrica como característica y condición de los Estados-Nación modernos, fue llevado a cabo en los países del cono sur latinoamericano, entre ellos

Chile, no por medio de la de-colonización de las relaciones sociales y políticas entre los diversos componentes de la población, sino por la eliminación masiva de ellos (indios, negros y mestizos). Es decir, este proceso fue llevado a cabo "no por medio de la democratización fundamental en las relaciones sociales y políticas, sino por la exclusión de una parte de la población" (Quijano, 2001, p.232) degradando así todas sus formas culturales mediante el genocidio o la confrontación armada.

En este sentido, en el ámbito educacional, el currículum escolar del Estado Nacional Hispanoamericano consecuente con los ideales de la modernidad y los propósitos de afirmación nacional, desarrolla, históricamente, una política educativa asimilacionista hacia las culturas originarias (García, 2012), llevando a cabo una negación del otro como sujeto, negando tanto su lengua materna como su propio universo simbólico, con la finalidad de hacerlo productivo al mercado y a la ideología dominante, invisibilizando así las culturas originarias con un currículum nacional homogéneo y generando fenómenos de aculturación. Esta realidad, crea una paradoja para los pueblos originarios que ven en la educación y en el sistema educativo formal, por un lado, un instrumento de dominación y asimilación cultural, y por el otro un dispositivo de inserción cultural, laboral y social. Es decir, la educación pasó de ser una instancia de integración cultural, a desarrollarse bajo proyectos desarrollistas de la cultura dominante, que la utilizó como un instrumento de cambio cultural necesario para la modificación de la estructura social y productiva latinoamericana. Lo que evidencia una realidad en la cual ninguna de estas visiones consideró el reconocimiento a la diversidad cultural, y se continuó de esta forma desde las políticas estatales con la homogeneización de los educandos de pueblos originarios y el desconocimiento e invisibilización de su cultura de origen (García, 2012).

Entonces, la interculturalidad comienza a entenderse en América Latina desde los años 80’s en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos originarios, las ONG’S y/o el mismo Estado, con la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En una reunión regional de especialistas sobre educación bilingüe, realizada en México (1982), se recalcó la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad, y se acordó recomendar el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de “educación bilingüe bicultural” por la de “educación intercultural bilingüe”, reconociendo que una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, y a su carácter histórico y dinámico, siempre capaz de

incluir nuevas formas y contenidos, en la medida en que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran (Instituto Indigenista Americano, 1982).

Al legalizar la EIB como “derecho étnico y colectivo” y como programa educativo para indígenas -algo que sucedió en la mayoría de países latinoamericanos con sus pueblos originarios en los 80 y 90 (respaldado por la firma del Convenio 169 de la OIT)-, lo intercultural llegó ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal. Para muchas organizaciones y comunidades originarias, esta oficialización ha representado un arma de doble filo: por un lado, el reconocimiento merecido y, por otro, el debilitamiento de lo propio -con su sentido comunitario, sociopolítico y ancestral- y la instalación de mecanismos de regulación. (Walsh, 2009). El Convenio 169 de la OIT que Chile ratificó, trata de los derechos colectivos de los pueblos originarios, incluidos los referidos a la cultura, lengua y educación (Williamson, 2012), también implica la adopción de medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional para eliminar prejuicios en contra de los pueblos originarios. Se manifiesta explícitamente en el convenio 160 de la OIT, 1989, Artículo 31, la necesidad de hacer esfuerzos para asegurar que los libros de historia y demás materiales didácticos ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y cultura de los pueblos interesados.

En los años 90, esta política emergente logró consolidarse en prácticamente todos los países latinoamericanos dentro de sus re-formas constitucionales. Con el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población y de la existencia de identidades étnico-culturales, y al otorgar su protección e igualdad ante la ley, se inició una nueva fase político-social, conocida como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista. De hecho, tales cambios fueron resultado de las demandas y luchas de los movimientos sociales -particularmente de los movimientos indígenas-, tanto a nivel nacional como internacionalmente, en el campo de sus derechos. No obstante, también deben ser vistos como constitutivos de los designios del proyecto neoliberal que, al inicio de los 90, tomó fuerza en América Latina: “incluir” a todos, abarcando a los sectores históricamente excluidos, dentro del mercado -asegurando, con esta inclusión de los “excluidos”, su apaciguamiento-, esto ha sido una estrategia clave de su proyecto (Walsh, 2009), lo que explica por qué Chile, a diferencia de muchos países latinoamericanos, aún no se define en su constitución política como un Estado multicultural y plurilingüe, y por

tanto, no les reconoce a los pueblos originarios su condición de pueblos con identidad cultural y derechos propios (García, 2012).

"Las demandas de las organizaciones indígenas por una educación de mejor calidad y contextualizada respecto a su realidad sociocultural comienzan a ser recogidas y consideradas por parte de los sectores políticos, intelectuales y organizaciones no gubernamentales" (García, 2012, p.9) dictándose en 1993 la Ley Indígena 19.253 que reconoce a las etnias con su especificidad cultural propia y obliga al Estado a respetar y proteger a las culturas y lenguas originarias incorporando así el reconocimiento y valoración de sus especificidades culturales (García, 2012). Según García (2012), De ella se desprende en 1996, la EIB, como una modalidad educativa que abre espacios de descentralización y autonomía curricular, favoreciendo con ello la contextualización de los aprendizajes y la participación de la comunidad local en la definición de las metas educativas, pero que además, y lo más importante, a nivel curricular, incorpora la consideración de los saberes y conocimientos originarios en el proceso educativo.

A partir de la década del 2000, junto al proceso de reconstrucción de la democracia post-dictadura militar, se ha ido construyendo un marco legal, que en el contexto de un conjunto de leyes políticas, educacionales y culturales autoritarias que el régimen militar dejó “amarradas”, y con escasas posibilidades de modificación sustancial, ha permitido avances en el reconocimiento de derechos culturales, lingüísticos, educativos y sociales indígenas (Williamson, 2012).

## 4.4 Los programas de educación intercultural en Chile: Trayectoria y evaluación

### 4.4.1 Trayectoria histórica y principales modificaciones

Es pertinente antes de describir la trayectoria del programa de educación intercultural Bilingüe actual, poder tener claro un mínimo contexto general de educación en el cual surge el PEIB. Los años 90 se caracterizaron por una sociedad inmersa en procesos de cambio en torno a la democratización y la globalización, la cual genera que las políticas internacionales en materias de educación incidan en el contexto nacional. Algunas de las problemáticas que se deciden satisfacer son mejorar la calidad, la equidad y el currículo educativo, a través de un proceso de Reforma educacional. Paralelamente, en Chile y

América Latina los pueblos originarios alzaban sus voces por el reconocimiento y reivindicación de sus derechos. En este escenario surge la educación intercultural bilingüe, que según teóricos más que reconocer y reivindicar los derechos de las etnias, se utilizó como una estrategia para acoger al pueblo originario y evitar alzamientos (Quintrileo, Yañez & Valenzuela, 2013).

En el desarrollo de este apartado se utilizarán los datos históricos que recoge el estudio de Guillermo Williamson y Fabián Flores en el Estado del arte de la Educación intercultural Bilingüe 1990-2013, junto con los resultados del informe final de Educación intercultural Bilingüe realizado por DIPRES en el año 2013 y el Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, ejecutado por CIAE en el año 2011.

Es importante mencionar que la primera ley indígena que se promulga en el país fue en el año 1972, la cual permitió que se desplegarán diversas acciones para la inserción de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios en el sistema educativo nacional, como la creación del Instituto de Desarrollo Indígena (IDI), entrega de becas de estudio a estudiantes de 4to año de enseñanza básica hasta la universidad y creación de hogares de residencia. En cuanto a la EIB, existe una aproximación, pues se crean centros y escuelas de alfabetización. Durante los años 80' estas acciones son progresivas junto a la participación de organizaciones sociales y de la Iglesia Católica, las cuales continúan con el proceso de alfabetización en mapuzungun y castellano (Williamson y Flores 2015).

Los acercamientos al desarrollo de un programa educativo intercultural bilingüe en nuestro país, perpetúan durante los años 90' con la "creación de micro-centros educativos en contextos interculturales, a través del programa MECE/RURAL del Ministerio de Educación" (Williamson y Flores 2015, p.78). Sin embargo, es bajo la promulgación de la Ley Indígena 19.253 en el año 1993 y la creación de la Corporación nacional de desarrollo indígena (CONADI) que se establece legalmente que en áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, se desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos originarios para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Luego de dos años, miembros del consejo indígena de la CONADI exigen al gobierno el cumplimiento de lo descrito en cuanto a PEIB en la ley

19.253, creándose el programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), bajo el alero del programa MECE/Rural del MINEDUC.

En el año 1996 el PEIB, “gracias a un convenio de cooperación entre CONADI y MINEDUC (DIPRES, 2013), “adquiere autonomía financiera y de gestión con glosa presupuestaria propia” (Williamson y Flores, 2015, p.78), comenzando así la primera etapa del PEIB con el desarrollo de un programa piloto de educación intercultural bilingüe, el cual contó con apoyo de Universidades Regionales, en el que debía estar contemplado el reconocimiento, respeto y promoción de las culturas originarias.

El programa aborda tres experiencias en la región de La Araucanía y otras en Tarapacá (Williamson y Flores 2015), en un total de 9 comunas incorporando los conocimientos de los asesores culturales, llamados posteriormente Educadores tradicionales.
En esta etapa el objetivo general del programa era:

> Mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos, desarrollando tres ejes de acción: contextualización curricular, participación comunitaria, enseñanza de las lenguas indígenas (DIPRES, 2013, p.10).

Una vez concluidas las experiencias pilotos, comienza la segunda etapa del PEIB en el año 2000 hasta el 2009, iniciándose el proceso de institucionalización de dicho programa. Cabe destacar que en el año 2001 se decreta la creación de La Comisión de Verdad y Nuevo Trato, la cual pretende investigar y sistematizar la historia de los pueblos originarios y su relación con el Estado, con el fin de emitir propuestas y recomendaciones para la elaboración de una nueva política que aborde las problemáticas de los pueblos originarios.

Continuando con la segunda etapa del PEIB, en esta fase se vincula al programa ORÍGENES, el cual es financiado por el Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), “cuya finalidad era desarrollar de manera más clara uno de los ejes de la Ley Indígena vinculado al respeto, la protección y la promoción de la cultura indígena” (DIPRES, 2013, p.10).

Tal como nombra Williamson y Flores (2015), en esta etapa al igual que en la piloto, el objetivo del programa se mantiene, declarándose el "mejorar la calidad de los aprendizajes, a través de la contextualización curricular. Los componentes definidos para ello eran: desarrollo curricular, recursos de aprendizaje en EIB y desarrollo profesional docente" (DIPRES, 2013, p.10). Hay que destacar que este último componente; desarrollo de profesional docente, se declara formalmente en esta etapa.

Esta segunda etapa PEIB-ORIGENES se divide en dos fases, fase I (2000-2005), en donde la acción se focaliza en contextos rurales de alta concentración de población originaria, alcanzando cobertura en 160 escuelas de territorios Mapuche, Aymara y Lican Antay, con una población de 6682 niños y niñas escolares pertenecientes a las etnias nombradas. Así mismo, se capacitan a 778 profesores y profesoras (100%) de las escuelas seleccionadas y se incorporaron las y los educadores tradicionales. (CIAE, 2011, Williamson y Flores, 2015).

Es importante mencionar que en esta fase el programa se organizó en base a cuatro ejes:

> i) formación de profesores/profesoras y especialistas en interculturalidad y bilingüismo, que incluye a profesores de las escuelas PEIB, los funcionarios, dirigentes indígenas y líderes comunitarios; ii) el financiamiento de iniciativas regionales y propuestas innovadoras que permitan la incorporación de la cultura en la escuela, y la adquisición de materiales didácticos permanente; iii) el financiamiento de estudios y iv) generación de propuestas curriculares (CIAE, 2011 citado en Williamson y Flores, 2015, p.79).

Según la investigación CIAE (2011), esta fue una fase en donde no existió un lineamiento claro en cuanto a la interculturalidad o el bilingüismo, no existió sistematización de modelos de EIB que pudiera servir de referente a las escuelas focalizadas, y tampoco se realizaron evaluaciones de dicho proceso, así mismo el estudio de Williamson y Flores (2015) plantea que el PEIB no beneficia el desarrollo del bilingüismo ni la promoción de lenguas originarias.

En la fase II del PEIB-ORÍGENES (2006-2009), uno de los principales objetivos es “mejorar la calidad de la educación mediante la contextualización de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes y Programas Propios (PPP) a las particularidades culturales de los pueblos indígenas” (CIAE, 2011, p.25), , se continúa con el trabajo desarrollado con algunas escuelas de la fase I y con las que se incorporan en esta etapa (162 en total), además se implementa en las escuelas y liceos el currículo en nivel básico, así mismo se imparte un programa de formación de 36 educadores y educadoras tradicionales Mapuche. (Williamson y Flores, 2015, CIAE 2011)

El último año en el que el PEIB forma parte del programa ORIGENES es el 2009, año en el cual el PEIB experimenta 3 hitos jurídicos que generan cambios significativos, delimitando las acciones que enmarcan el programa hasta el día de hoy; promulgación de la Ley general de educación, ratificación del convenio 169 de la OIT y la promulgación del decreto 280, que estipula incorporación del sector Lengua indígena (SLI) al currículo nacional, para las 4 lenguas originarias vigentes (Aymara, Quechua, Mapuzungun y Rapa Nui), lo anterior se aplica a establecimientos que cuenten con una concentración de 50% de estudiantes indígena para el 2010, pasando a un 20% en 2013 (DIPRES, 2013).

A través del sector Lengua Indígena se oficializa la incorporación de las y los educadores tradicionales a los establecimientos como agentes promotores de lengua y cultura indígena (Williamson y Flores, 2015).

En el año 2010 comienza la tercera etapa del PEIB-MINEDUC, formando parte exclusivamente de la División de Educación General del Ministerio de Educación (DEG), por lo tanto, cuenta con presupuesto propio. Se definen 4 estrategias para llevar a cabo sus acciones, que “buscan el fomento de las lenguas indígenas y la interculturalidad” (Williamson, 2015): “(i) fortalecimiento en la implementación curricular de las lenguas indígenas; (ii) revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas vulnerados; (iii) interculturalidad en el espacio escolar; (iv) estrategias de bilingüismo; las que actualmente están subsumidas en dos grandes componentes: (a) fortalecimiento del sector lengua indígena, y (b) interculturalidad en el espacio escolar” (DIPRES, 2013, p.11).

En el año 2013 se realiza la creación sistematizada del fin, propósito y componentes del PEIB, que integran el marco lógico de dicho programa, que hasta la fecha no estaba declarado. Estos son:

> El PEIB- MINEDUC tiene como fin: Contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos indígenas y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo.
> Para alcanzar dicho fin, el programa ha definido el siguiente Propósito: Estudiantes de enseñanza básica y media, indígenas y no indígenas, de establecimientos subvencionados, adquieren conocimientos de la lengua y cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural (DIPRES, 2013, p.11).

Para lograr este propósito se crean 3 componentes (DIPRES, 2013):

Componente 1: Establecimientos escolares implementan sector de lengua indígena en el plan de estudio. Hace referencia al financiamiento de la implementación del SLI a través de proyectos concursables o recursos propios obtenidos mediante la subvención escolar, para establecimientos que tengan una concentración de 50% de estudiantes indígenas en el año 2010 para luego alcanzar un 20% en el 2013. Esta implementación es paulatina, comenzando con 1ro básico, para llegar a 8vo básico en el año 2017.

Componente 2: Establecimientos escolares implementan proyectos de revitalización de lenguas y bilingüismo. Estipula que a través de proyectos concursables se puede implementar el área de revitalización de lenguas que tengan pérdida del patrimonio lingüístico, como Lican Antai, Colla, Diaguita, etc. En el caso del bilingüismo, su implementación en escuelas de alta concentración indígena es también a través de proyectos concursables, planes y programas propios, con el fin de potenciar en distintos sectores de aprendizaje las lenguas que tienen mayor vitalidad lingüística, como Mapuzungun, Rapanui y Aymará.

Componente 3: Comunidad educativa desarrolla competencias interculturales y de participación ciudadana que favorecen la interculturalidad. Se alude a la realización de estrategias que potencien la interculturalidad, por ejemplo a través de talleres. Su

financiamiento es a través de proyectos concursables, además se promueve la participación de comunidades originarias para obtener retroalimentación de las actividades realizadas en el PEIB.

La actual revisión de la trayectoria del PEIB en Chile, se remonta hasta el año 2013, pues no existe sistematización de cambios y/o modificaciones efectuados en el programa hasta la fecha.

### 4.4.2 Resultados de evaluaciones del PEIB

En su estudio Williamson y Flores (2015) exponen y sintetizan los resultados y recomendaciones de 5 evaluaciones realizadas al PEIB y al SLI entre los años 2009 y 2013; 1) Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del Programa Orígenes, realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Oficina Técnica de Santiago (2009), el cual sistematiza principales hallazgos de la Fase I, 2) Estudio sobre la implementación de la EIB, realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (2011), el cual estudia el progreso de la implementación del PEIB-ORIGENES en establecimientos de continuidad focalizados del programa (fase II, 2007-1010), 3) Descripción y análisis de Planes y Programas Propios PEIB-CONADI", realizado por UNICEF Chile y consultores asociados (2012), describe y analiza 113 Planes y Programas Propios en su contribución a la interculturalidad y en relación al marco curricular del SLI vigente, 4) Desafíos para la implementación del SLI en Chile", realizado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales (2012), estudia la capacidad de las escuelas que atienden a niños y niñas de pueblos originarios para acoger la diversidad cultural y la implementación del SLI, 5) "Informe final de Evaluación del PEIB-MINEDUC", realizada por la Dirección de presupuestos del Ministerio de Hacienda (2013), Evalúa el Marco Lógico 2013 del PEIB.

Los resultados de estos estudios arrojan mayores críticas negativas enfocadas en debilidades y déficits que positivas, destacando dentro de estas últimas que el PEIB ha favorecido el desarrollo de la autoestima de los participantes, ha generado que en los establecimientos participantes se promueva la interculturalidad y se reconozca la diversidad cultural, se ha introducido la figura del educador tradicional en las escuelas y

se ha logrado producir textos curriculares y material pedagógico en torno a la interculturalidad.

En cuanto a las debilidades encontradas en los estudios distinguen diversas categorías: 1) arquitectura del programa: existe déficit en declaración de objetivos estratégicos y a largo plazo, particularmente en torno a la revitalización de lenguas originarias, ausencia de evaluaciones y monitoreo constante del programa, el programa no cubre a la población potencial indígena de zonas urbanas, no considera particularidades lingüísticas de todos los pueblos, en especial el Mapuche. 2) Presupuestales: reducción del presupuesto en los últimos 3 años. 3) Implementación: insuficiente acompañamiento y seguimiento a las escuelas participantes, demora en la entrega de recursos a las escuelas, las actividades curriculares se enfocan en acciones de carácter folclórico de las culturas originarias. 4) Cobertura: el programa aumentó su cobertura 6% entre 2010 y 2013 a población objetivo (escuelas mayormente rurales con 20% de población indígena), pero redujo su cobertura en población potencial (zonas urbanas), no incluye establecimientos de educación secundaria ni se ha extendido a nuevas instituciones. 5) Impacto: escaso impacto en revitalización y promoción de lenguas originarias en las escuelas participantes, debilidad en establecimientos de vínculos entre PEIB, establecimientos educacionales y comunidad indígena.

En concordancia con estas conclusiones, se encuentra el estudio realizado por Cristian Lagos (2015) el cual también distingue niveles en los cuales organiza los resultados del PEIB. El primero es un nivel estructural, en donde afirma entre otras cosas, que “la calidad y nivel de profundización del programa dependen directamente del esfuerzo individual de los profesores encargados y en menor medida del equipo directivo”. Por lo tanto Lagos plantea que si las iniciativas son particulares de cada establecimiento y de cada profesor y profesora, y además que el programa no posee un proceso de planificación lingüística, las y los educadores tradicionales ocuparían el grafemario y material que ellos estimen pertinente. Además, se expone que la falta de recursos no garantiza continuidad ni extensión de horas del programa, afectando directamente la legitimización de este, que es visto como un taller o actividad extra programática, por ende, también del educador tradicional. Además, agrega que lo que se necesita es una reorganización del currículo nacional, es decir, un cambio estructural no cosmético.

El siguiente nivel que distingue Lagos (2015) es Cultural, en donde plantea que el PEIB está pensado para una zona rural y no considera los nuevos contextos originarios, que habitan en zonas urbanas. Se profundiza sobre la problemática de legitimización del educador tradicional ante la comunidad educativa, el cual depende de su relación con el profesor o profesora mentor, la cual reproduce relaciones de asimetría y poder, así mismo se desvaloriza la figura del educador tradicional como un especialista de su lengua, pues los criterios válidos que utiliza la sociedad son en cuanto a la educación formal que este posea (profesional universitario) en oposición a los criterios utilizados en las comunidades originarias, los cuales son considerados sabios en su lengua y cultura. Así mismo se concluye que el PEIB, presenta carencias metodológicas y conceptuales, por lo tanto, no se considera como una herramienta que revitaliza la lengua y cultura, más bien perpetúa la estigmatización y discriminación de la cultura y lengua originaria.

El PEIB no cumple con la característica de ser un programa bilingüe, "pues en la ciudad todos los niños y jóvenes, Mapuches y no Mapuches, llegan a la escuela como monolingües en castellano" (Gundermann, Canihuán, Clavería y Faúndez, 2009; Lagos 2012, citado en Lagos 2015, p.91), ni es un programa intercultural, debido a la inexistencia de diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto por lo demás, los integrantes de los pueblos originarios deben aprender español y "todo el entramado simbólico de la sociedad chilena" (Lagos, 2015, p.91).

Según el estudio realizado por Ibáñez (2015), en donde se indaga sobre las concepciones de aprendizaje, educación y escuela que poseen familias Mapuche de las Regiones de La Araucanía y de Los Ríos y familias Aymara de la Región de Arica y Parinacota, se concluye existe una escasa valoración del programa en general por parte de sus actores. Se percibe como una educación que sólo les interesa a personas pertenecientes a pueblos originarios, se desconoce el valor universal y su repercusión en la educación general.

Se señala también, que el objetivo de contextualización del currículo es una estrategia que busca revertir el bajo rendimiento y los resultados en las pruebas SIMCE, "de modo que el aprendizaje fundamental se convierte en el dominio de los códigos de la cultura dominante para su inserción en la sociedad globalizada" (Ibáñez, 2015, p.327). Esto demuestra según Riedermann (2008) que los objetivos del programa transitan desde la

ética a la eficiencia, buscando mejorar los rendimientos, pese a que se ocupan los mismos parámetros de evaluación que se utilizan con los niños y niñas no indígenas. Si seguimos en la lógica de la eficiencia, se corre el riesgo de catalogar a los estudiantes indígenas como el centro del problema dejando de lado la responsabilidad del Estado y la sociedad.

Riedermann también plantea que el PEIB puede ser visto como una política poco creíble, debido a como el Estado se ha relacionado y ha manejado los sucesos políticos y sociales que se han desarrollado hasta nuestros días. Pues al parecer el PEIB valora la diferencia étnica, pero ante aspectos legales y económicos transmite la idea contraria. Ante esto Montecinos (2004) declara:

> Curiosamente la política EIB permanece en silencio frente a los procesos sociales de exclusión y discriminación que articulan la construcción social de lo indígena y del ser indígena en nuestro país. Lograr una sociedad pluralista requiere examinar cómo el sistema educacional en su totalidad, y la sociedad más amplia, estructuran las oportunidades para que todos los educandos conozcan y se conecten con las raíces indígenas, europeas, americanas, africanas y asiáticas (entre otras) de nuestra identidad cultural en continua recreación (p.39).

Para finalizar, se debe afirmar que el PEIB ha logrado ser el primer vehículo de acercamiento formal para una educación multicultural que está en desarrollo, no hay que restarle el mérito, sin embargo, consta de muchas deficiencias y debilidades. Creemos que uno de los desafíos del PEIB, es evaluar y reconstruir las propuestas elaboradas por el Ministerio para así, acercarse a una interculturalidad educativa que pueda ser a la vez, reflexiva dentro de sus comunidades, e ir subsanando los problemas -metodológicos, pedagógicos y estructurales- que observamos hoy.

### 4.5 Las y los educadores tradicionales en la EIB: Caracterización y debates vigentes

El rol de las y los educadores tradicionales aparece formalmente el año 2009 en el sistema educacional Chileno, cuando entra en vigencia la enseñanza de Lenguas

Indígenas (LI) con el decreto supremo 280, bajo el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), conformando la dupla pedagógica con el Profesor o Profesora Mentor. Sin embargo, las y los educadores tradicionales participan en las instituciones desde el año 1997, bajo el nombre de Asesor Cultural, cuando la EIB era aún un programa piloto (Loncon, 2013).

¿Quiénes son los educadores y las educadoras tradicionales?, Fuenzalida (2014) los define como "los actores comunitarios que cumplen funciones pedagógicas en el aula", quienes son especialistas en distintos ámbitos relacionados a su cultura, "ya sea en salud, lengua, epistemología, artesanía, historia, organización, etc.". En la caracterización del perfil de este actor educativo realizado por la Unicef (Acuña, 2012), se plantea que este, junto a su dupla pedagógica, debe intervenir como mediador entre las y los estudiantes y las culturas étnicas reconocidas por el Estado, manejando los fundamentos, contenidos y metodologías propias de la educación intercultural. En Chile existen alrededor de 300 educadores y educadoras tradicionales, de los cuales la gran mayoría es Mapuche (Sotomayor, Allende, Fuenzalida, Hasler, Castillo, Ibaceta, Mariano & Mayo, 2015).

En particular, para el pueblo Mapuche, la y el educador tradicional nace de la necesidad de transmitir la esencia de su cultura revestida por la espiritualidad de los saberes culturales propios de este pueblo ancestral. La comunidad originaria es la que los elige para que ejerza su labor en la escuela de su sector, validando sus conocimientos y aptitudes ante sus autoridades tradicionales, quienes los responsabilizan de una adecuada transmisión de la cultura de los pueblos originarios (Educadores y educadoras tradicionales comunitarios, 2012). Es posible encontrar desde autoridades a "miembros de la comunidad que practican sus tradiciones de gastronomía, tejidos, alfarería, música, etc. (Loncon, 2013. pp.49), aunque generalmente son designados los denominados kimches -que significa "personas sabias"-, o específicamente ülmen, lonko, lawentuchefe, weupife, niempin, entre otros (Fuenzalida, 2014), quienes a lo largo de sus vidas se han dedicado a enseñar su cosmovisión en escuelas y talleres dictados a jóvenes y adultos, ya que son conocedores también del medio no indígena (Loncon, 2013). Se reporta que el promedio de edad de las y los educadores tradicionales es de 44 años (Sotomayor, et al., 2015).

Por lo tanto, según Treviño, et al. (2012) la y el educador tradicional posee dos funciones principales dentro de la escuela; primero, ser mediador entre esta y la comunidad a la cual

pertenece, y segundo, lo relacionado a labores pedagógicas orientadas a la enseñanza de su cultura. Acuña (2012) menciona que el educador o educadora tradicional y el profesor o profesora mentora deben contar con ciertas competencias mínimas para desarrollar de manera óptima su labor, entre las cuales Ipiña (1997) plantea que se deben manifestar ciertas actitudes habituales, tales como; compromiso con las causas de su pueblo, tolerancia activa -valoración hacia diferencias culturales- y apertura al mundo, además de incorporar el progreso sin renunciar a sus valores culturales –desafío complejo al parecer, debido a "las distancias ideológicas que los líderes y dirigentes comunitarios mantienen en sus discursos educativos con los propósitos institucionales de la política intercultural del Estado" (Fuenzalida 2014. p.3).

Bajo esta línea -y desde los objetivos planteados por los programas institucionales relacionados a la interculturalidad- se ha configurado una especie de perfil que debiera orientar la labor de las y los educadores interculturales, pudiendo configurarse en torno a 4 ejes de capacidades: (a) Profesionales; conocimiento de EIB, capacidad de innovación, de estrategias didácticas, de reflexión, flexibilidad en la práctica docente, trabajo en equipo, (b) Personales; sensibilidad, buen trato, valoración de la diversidad, respeto, tolerancia y aceptación, (c) Culturales; conocimiento de la historia de la comunidad y aceptación de diferencias, (d) Lingüísticas; hablar y escribir la lengua de las comunidades y la oficial (Acuña, 2012).

Comparando el perfil antes descrito y la situación actual de las y los educadores tradicionales dentro del sistema educacional chileno -específicamente dentro del PEIB-, este se alejaría de la realidad si se considera y reconoce que existen barreras que este contexto de pocos recursos, tensionado, desigual, y precario supone para la implementación del programa de EIB y por ende dificultan el ejercicio de su rol. Como primer elemento cabe destacar los bajos salarios a los cuales se encuentran expuestos los educadores y educadoras tradicionales. Según la encuesta CASEN (2011) llevada a cabo el 2009, el promedio de ingresos per cápita por educador tradicional son 47 mil pesos aproximadamente, lo cual los ubicaría por debajo de la línea de la pobreza urbana registrada. Estos "deben dividir su tiempo entre la escuela y otras actividades económicas que desempeñan para su subsistencia, lo que les impide enfocarse en su labor pedagógica" (Acuña 2012, p.18). Lo descrito anteriormente, por ende, obstaculiza el logro de los objetivos propuestos en el programa, al no asegurarles condiciones salariales y

laborales mínimas que generen su interés, participación y continuidad en el proyecto (Lagos, 2015).

Un segundo elemento a considerar que hace más complicado el ejercicio del rol de la y el educador tradicional, es que, si bien en algunas ocasiones su labor como transmisor de la lengua es altamente validada y legitimada al interior de la escuela, en otras ocasiones no es así, debiendo desarrollar sus actividades de manera aislada (Treviño, et al. 2012). Lagos (2015) da cuenta que la figura del educador/a tradicional, su inserción y legitimación en la comunidad educativa, corresponde a uno de los grandes desafíos.

Además, las prácticas y estrategias de las y los educadores tradicionales en los contextos educacionales se ven restringidos también debido a mecanismos que dificultan su labor, como lo es la asimétrica distribución del poder dentro de los roles de la dupla pedagógica, educador-educadora tradicional y profesor-profesora mentor, en tanto:

> Que su desempeño como educador tradicional dependa de su relación con la figura de un profesor mentor, lo que no hace más que reproducir simbólicamente las relaciones de dependencia y asimetría que han existido y existen entre la sociedad chilena y el mundo indígena (Lagos, 2015. p.89).

Esta misma subordinación se puede apreciar en que las y los educadores tradicionales no sean directamente elegidos por la comunidad a la que pertenecen y representan, debiendo ser autorizados por el MINEDUC, lo que da cuenta de que los pueblos originarios no poseen autonomía respecto a su educación (Espinoza, 2016).

Otra situación que complejiza el desarrollo del trabajo dentro del aula del educador tradicional, es la falta de metodologías apropiadas para enseñar la lengua y la carencia de resultados positivos en el aprendizaje de ésta en los estudiantes (Acuña, 2012; Treviño et al., 2013). Como menciona Quidel (2011), persisten en el aula métodos y prácticas como la improvisación, el listado de vocabulario, que sin duda no conlleva al logro de objetivos -desarrollar la capacidad de producir la lengua, es decir, producir por ejemplo textos orales o escritos-. Esto es entendible si consideramos que:

> Se trata de individuos que no son profesores con estudios formales de pedagogía y no conocen bien cómo se organiza la enseñanza; cómo se distribuye el tiempo de la enseñanza; cuál es la estructura de una clase; cómo se evalúa lo que los niños y niñas aprenden; qué materiales usar para ayudar en el proceso de enseñanza; cómo elaborar materiales de enseñanza; cuándo y cómo usar materiales complementarios a la enseñanza como libros de cuentos, diccionarios y otros; entre otros aspectos didácticos (Sepúlveda & Tirado, 2010. p.8).

Esto les impide poder participar activamente de las discusiones metodológicas (Espinoza, 2016) como también de las decisiones curriculares, lo que, sumado a las condiciones laborales y socioeconómicas, hace que se sientan ajenos a la comunidad de práctica en la que se encuentran.

Otro punto importante a destacar es que, si bien la metodología de enseñanza no es la correcta para el sistema, tampoco existe material adecuado a la lengua local y este es escaso en comparación con la cantidad de estudiantes existentes (Treviño, et al., 2012).

Dentro de este contexto se hace relevante el rol de las y los profesores mentores. Lamentablemente, según el estudio realizado por Treviño et al. (2012), si bien los educadores y educadoras tradicionales y los profesores y profesoras mentores hacen una evaluación positiva respecto al apoyo que reciben por parte de su dupla pedagógica, se declara que las y los profesores mentores generalmente no disponen de tiempo suficiente para trabajar en conjunto con el educador tradicional en la planificación, por lo que éste es quien planifica la clase, aunque no posea las habilidades pedagógicas para hacerlo. Por lo tanto, “los educadores/as tradicionales dicen necesitar mayores instancias de perfeccionamiento en las capacidades profesionales, como en el desarrollo y preparación de materiales, estrategias de aprendizaje y conocimiento del proyecto de EIB” (Acuña, 2012).

Para comprender el problema anterior, por un lado, se puede considerar la cantidad de experiencia como educador o educadora tradicional, que en promedio es de aproximadamente tres años (Acuña, 2012). Por otro lado, puede considerarse la cantidad de formación recibida desde las instituciones educacionales propias del Estado chileno,

que en promedio sería de 11 años, lo que iría disminuyendo a más avanzada edad (Sotomayor, et al., 2015). Complementando estos datos, el estudio de Acuña (2012) menciona que solo el 30% de las y los educadores tradicionales informa haber completado la enseñanza básica, mientras que el 23% declara no haberlo hecho. Los que completaron la enseñanza media o técnica constituyen el 24% de los encuestados, en tanto que el 12% no completó este tipo de enseñanza. El 7% declara haber finalizado la educación superior, con un 6% que no lo hizo. Lagos (2015) se pregunta si esto representará un conflicto para ellos, cómo es que la comunidad escolar los percibe conociendo esta situación, y fundamentalmente, cuál será la sensación de las y los educadores al regresar a una institución que, probablemente, prohibió y castigó su lengua y cultura.

A raíz de los distintos obstáculos mencionados, desde el mismo Programa de educación intercultural bilingüe (Treviño, et al., 2012) se proponen que la enseñanza de saberes tradicionales debe llegar a un equilibrio entre habilidades pedagógicas y conocimiento de saberes originarios y manejo de la lengua -tomando en cuenta que el 10% de los educadores y educadoras tradicionales declara entender y hablar algo o poco de lengua originaria. Por lo tanto, plantean que los profesores y profesoras debieran ser capacitados mediante una formación profesional de calidad, procurando seleccionar previamente a educadores y educadoras que manejen la lengua y la cultura. Según Loncon (2013) mientras no exista un adecuado manejo de las lenguas originarias por parte de las y los educadores tradicionales, y aún carezcan de capacidades para resolver problemas didácticos, metodológicos y lingüísticos, se deberá implementar una política de apoyo en la labor de este, asegurar sus ingresos y por lo tanto el ofrecimiento de un programa de profesionalización para quienes cumplan con ciertos requisitos mínimos, como lo son enseñanza media terminada, interés por la pedagogía, entre otros.

Considerando las condiciones en las que ejercen su labor estos actores educativos, cabe cuestionarse esta “falta de formación pedagógica”, si tomamos en cuenta que, a pesar de existir una “alta motivación entre los educadores, relacionada con la lealtad lingüística y con el interés por preservar la lengua y la cultura” (Sotomayor, et al., 2015. p.7), estos se ven perjudicados al ser extraídos “de su contexto natural de legitimación (la comunidad) y ser trasladado a un escenario artificial de enseñanza (la escuela)” (Lagos, 2015. p.90), perdiendo sus atributos naturales y quedando reducidos a un personaje secundario, esto

al no poseer los códigos necesarios para ser considerado una autoridad, en cuanto a formación pedagógica y lingüística se refiere, además de los problemas que ya hemos mencionados. También se suma que al hablar un español que se aleja del común, plagado de interferencias del chedungún, surgen burlas por parte de los alumnos hacia esta persona, generando un "círculo vicioso de reproducción de la valoración negativa y estigmatizada de todo lo que tenga que ver con saberes indígenas" (Lagos, 2015. p.90).

## 4.6 La relación entre lo rural y lo urbano en los pueblos originarios y la EIB

### 4.6.1 Problemática de la migración de los pueblos originarios rural- urbano

El proceso migración campo-ciudad de los pueblos originarios, se enmarca en un contexto determinado mayormente por una cultura dominante, la cual establece leyes y normas que los regirán tanto a ellos como al resto de la sociedad, utilizando estructuras, modos de organización y comunicación que pueden ser poco consistentes con los valores de los pueblos. Un contexto que en muchas ocasiones se vuelve hostil, pues los mecanismos de acción de la cultura dominante, en gran medida, los han mantenido al margen de los procesos de desarrollo que los afectan, produciendo exclusión, marginación y discriminación (Figueroa, 2010). Este procedimiento ha influido en la configuración actual de los pueblos originarios, especialmente en su identidad (Hopenhayn y Bello, 2001), en donde confluye la visión propia de los pueblos y el cómo los percibe el resto de la sociedad, adquiriendo relevancia los estereotipos y prejuicios. Surge así un proceso de desculturización, entendido como "la pérdida total o parcial, de su visión de mundo propia y de las normas que guiaban a los integrantes en su medio social de origen" (Figueroa, 2010, p.30). Según Larraín (2004), la cultura se entiende como un elemento dinámico en donde la identidad se va construyendo y definiendo en relación con otras personas y grupos, por lo tanto, se debiese entender que los pueblos originarios asentados en la ciudad, van adaptando sus creencias y normas según el medio social, económico e intelectual, sin perder la esencia de su propia cultura.

Según los datos, del censo del año 2002, un total de 692.192 personas, equivalentes al 4,6% de población total, se reconocen en Chile pertenecientes a grupos étnicos. De estos 604.349 se identifican de origen Mapuche y 48.541 personas del Pueblo Aymara (INE, 2002). De estos 2 Pueblos originarios, el Aymara posee una concentración de población

que reside en la I región de un 83, 9%. La etnia Mapuche, se concentra principalmente en la región IX con el 33, 6%, en RM 30, 3% y X con 16,6%.

En el caso Mapuche, la cifra correspondiente a la Región Metropolitana es alta lo que da cuenta de una realidad que se desarrolla aproximadamente desde los años 30 y 40 del siglo XX.

Hay que destacar que la mayoría de la población Mapuche que reside en la región Metropolitana se localiza en las zonas periféricas, de forma dividida y fragmentada, como consecuencia de un proceso de deslocalización geográfica, desestructuración de lazos familiares y marginalización económica. El 40% la población Mapuche se ubica dentro de las 12 provincias con mayor índice de pobreza y marginalidad, como La Pintana, Renca, Pedro Aguirre Cerda, Lo espejo, entre otras (Figuerora, 2010). Por otra parte, en estas comunas se menciona la interacción y creación de relaciones entre actores Mapuche, los cuales articulan instancias que reconfiguran y validan prácticas culturales y ancestrales, posiblemente una forma de resistir ante la discriminación y racismo (Bello, 2004). Esta discriminación hacia los Mapuche se realiza en torno a sus rasgos físicos y apellidos, y por el sólo hecho de pertenecer a una etnia, produciendo renegación de la identidad, olvido de su lengua originaria y cambio de apellidos, e intentando parecer sureños, campesinos o chilenos (Figueroa, 2010).

La presencia de prejuicios y estereotipos en torno a los Mapuche, ha generado repercusiones en su estilo de vida al igual que en la orientación de su sistema ideacional afectando en sus patrones cognitivos y simbólicos (Grebe, 1997).

Por otra parte, según un estudio de caso realizado a 23 Mapuche en el año 2006, compuesto por líderes, miembros de organizaciones Mapuche urbana, entre otros, se identifican algunos elementos que han permitido su adaptación a las características de la ciudad, tales como el poseer una memoria histórica colectiva, elemento que los une e identifica, manifestándose entre otras formas, en el origen comunitario, entendiéndose como un lugar histórico de pertenencia, el cual muchas veces el Mapuche urbano de segunda o tercera generación no alcanzó a vivenciar, sin embargo se han transmitido los significados de pertenencia a través de los relatos de padres y/o abuelos, así mismo a través de la preservación de rituales y ceremonias. Otro elemento, es la valoración y el

uso de la Lengua, pues el Mapudungun se considera como un factor esencial que resguarda la cultura y la identidad, es por esto que se menciona que una de las principales prácticas del Mapuche urbano es la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Por otro lado, se menciona la existencia de organizaciones Mapuche en la ciudad, las cuales se han encargado de preservar la Lengua y la cultura, de promover un modelo de educación intercultural bilingüe, así como un sistema de salud que respete y gestione espacios para desarrollar sus prácticas ligadas a la ritualidad y creencias (Figueroa, 2010).

En el caso del pueblo Aymara, un número importante de personas se encuentran distribuidas en la ciudad de Arica, Iquique y Santiago. La migración genera como característica, la modificación en la composición de las comunidades agrícolas y la creación de una generación de Aymaras nacidos en ciudades (CONADI, s.f.).

Según Albo (2000), el migrante Aymara, está en una constante tensión entre recurrir a sus experiencias y simbolismos culturales, es decir mantener el arraigo a la identidad previa, y adoptar características propias del habitante de una ciudad. De esta forma, se nombran la mantención de lazos con el lugar de origen, en donde cada cierto tiempo se regresa, para reencontrarse con tradiciones y celebraciones, a su vez en la ciudad se desarrollan redes y relaciones sociales entre migrantes. En este contexto, la población se organiza a través de asociaciones las cuales tienen objetivos culturales y políticos, en donde conmemoran sus fiestas tradicionales, ceremonias, ritos, por lo que el carácter de dichas asociaciones, se torna de reivindicación a su identidad (Aravena, 2014).

### 4.6.2 Discusiones sobre una educación Intercultural Bilingüe Urbano

A partir de lo mencionado en los apartados anteriores, en relación al proceso histórico e hitos importantes por los cuales ha atravesado la EIB en Chile a lo largo de los años, resulta necesario problematizar sobre los orígenes, cimientos y/o fundamentaciones desde donde surge este programa en nuestro país. En este sentido, Williamson (2012) refiere que cuando la EIB se incluye en la Ley indígena en 1993 y posteriormente se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en 1996, se integra al Programa MECE/Rural, por tanto, tiene en sus cimientos un enfoque fundamentalmente ruralista o campesinista. Este enfoque de EIB para Matus y Loncon (2012) se ha mantenido en las

nuevas políticas que han surgido en este ámbito, obstaculizando que esta modalidad se amplié para los contextos urbanos. Esta información se contrasta con los datos entregados del 2010 por la CIAE (2011) donde exponen que en el 61% de los establecimientos educacionales, según el registro de matrículas en Chile, asiste al menos un o una estudiante perteneciente a alguno de los 9 pueblos originarios reconocidos por el Estado Chileno (Williamson y Flores, 2015), lo que para estos autores demostraría que "seis de cada diez escuelas y/o liceos tienen una composición interétnica, por lo que se hace muy necesario promover reformas que atiendan este escenario" (Williamson y Flores, 2015, p.81).

Varios autores (Williamson, 2012; Riedemann, 2008) critican que las políticas en educación intercultural bilingüe se han implementado fundamentalmente en sectores donde hay una gran concentración de población perteneciente a algún pueblo originario, asentados generalmente en zonas rurales, excluyendo a una cantidad importante de niños, niñas y jóvenes que residen en zonas urbanas y pertenecen a algún pueblo originario;

> (…) cabe preguntarse por qué se consideró que la mejor manera de materializar dicha ley en el plano educativo sería aplicando una educación dirigida a (re) valorizar las raíces indígenas de Chile exclusivamente en aquellas zonas o escuelas donde los niños indígenas son la mayoría (en vez de fomentar dicha revalorización en toda la comunidad escolar en Chile) (Riedemann, 2008, p.188).

Contexto que además deja con la única opción a esa población de estudiantes de educarse en instituciones que "fomentan el modo de pensar y vivir nacional, urbano y monocultural. Salvo excepciones, la mayoría de los estudiantes indígenas no tiene garantizado el derecho a una educación en la lengua y cultura propias" (Williamson y Flores, 2015, p.150).

Esta discusión se condice también con lo investigado por los autores Matus y Loncon (2012) sobre la Descripción y Análisis de Planes y Programas Propios (PPP) del PEIB-CONADI. A modo de contexto, los planes y programas propios se refieren al ámbito de la interculturalidad, cultura y lengua indígena y surgen por la verificación de las

problemáticas vinculadas a la enseñanza de las lenguas originarias en las escuelas y forman parte de “una estrategia emprendida por el MINEDUC, CONADI y el Programa orígenes, destinada al mejoramiento de la implementación de las políticas de educación intercultural bilingüe” (Matus y Loncon, 2012, p.5). A partir de su análisis dan cuenta de que, en primer lugar, la distribución territorial de estos programas en siete regiones: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Metropolitana, Biobío, La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos. La región de La Araucanía concentra al 51% del total de los PPP analizados, le sigue la de Los Lagos con 13 PPP, el Biobío con 11 (la mayoría en Alto Biobío), Tarapacá con 10, Arica y Parinacota con 10, Los Ríos con 6 y la Región Metropolitana con tan solo una experiencia.

La escasa presencia de planes y programas propios aprobados en zonas urbanas metropolitanas llama la atención de los autores teniendo en cuenta la alta población de personas pertenecientes a pueblos originarios residentes en dichas áreas a nivel nacional (Matus y Loncon, 2012).

Estos datos tensionarían la comprensión de la perspectiva ruralista de la ley y las políticas en torno a educación intercultural bilingüe dando paso a que se conceptualice en torno una denominada EIB-urbana (Williamson, 2012). Si bien el debate en torno a rural y lo urbano con respecto a la EIB en Chile está presente y se posiciona como una de las críticas fuertes hacia el PEIB, algunos autores como Williamson (2012) refieren que la discusión en torno a la dicotomía urbano/rural:

> (...) es abstracta, falsa y puede ser negativa, ya que es una modalidad que se refiere a los pueblos y no a partes de ellos; pero también un cambio de eje en la discusión puede significar un descuido de las zonas rurales, lo que podría facilitar un avance de fuerzas económicas dominantes que presionan por cambios en la ley indígena con el propósito de expandir sus negocios a las propiedades que hoy están legalmente protegidas al no ser parte del libre mercado capitalista de tierras (p. 134).

Lo que a su vez se relaciona con que la dicotomía termina debilitando la noción de territorio donde en algunos casos comunas fuera de la Región Metropolitana, integran campo y cuidad en una misma dinámica “demográfica, cultural, educativa, social y

política; al mismo tiempo, en las grandes urbes debe reconstruirse una noción territorial que integre la virtualidad y los vínculos, no a las zonas rurales, sino a los territorios no metropolitanos (Williamson, 2012, p. 134).

Si bien resulta importante y necesario de problematizar lo que menciona el autor en relación a la dicotomía rural y urbano, donde a su vez se reconoce una discusión extensa y profunda sobre la relación entre estos conceptos, es posible identificar lógicas colonizadoras en los orígenes de éstos los cuales "se incorporan como atributo para identificar a los españoles y a los indios y luego para distinguir a los mestizos de los indios, siendo las ciudades el asiento y espacio colonizador (Durin, 2007, p.69), cuestión que se hace relevante considerar.

Para diversos autores (Loncon y Matus, 2012, Riedemann, 2008) resulta fundamental reconceptualizar la EIB de su enfoque ruralista, como también necesario implementar una nueva etapa en la educación intercultural bilingüe que esté pensada para todos y todas, tanto para la población indígena y no indígena, urbana y rural. Lo que a su vez conlleva a ver la educación interculturalidad como una oportunidad que no debería ser vista exclusivamente para los niños, niñas y jóvenes perteneciente a los pueblos originarios, sino más bien como una:

> (…) educación verdaderamente intercultural (en el sentido de producir un intercambio entre culturas), que incluya a todo el alumnado chileno, es más factible lograr que también los alumnos no indígenas valoren las raíces indígenas del país. En una educación intercultural de este tipo se podría seguir ofreciendo la enseñanza de las lenguas originarias, y no sólo a los alumnos de ascendencia indígena, sino a todos los alumnos interesados (Riedemann, 2008, p. 189).

# 5 MARCO TEÓRICO

En este capítulo nos proponemos presentar tres ámbitos de discusión teórica que están a la base del proceso del diseño de nuestro estudio, estos son: 1) Enfoques teóricos de interculturalidad y sus políticas, 2) Enfoques de educación intercultural y 3) Saberes de Educadores y educadoras Indígenas en la educación intercultural. En primer lugar, a través de la revisión de enfoques teóricos, nos posicionamos desde una perspectiva crítica que fundamenta nuestro trabajo. Así mismo, considerar los distintos enfoques de la educación intercultural nos permite conocer los conceptos que están a la base y por tanto la sustentan, como son la diversidad cultural e inclusión. Y por último visualizar el proceso dialógico de los saberes ancestrales con los conocimientos de la cultura occidental considerando las tensiones y desafíos que se generan.

## 5.1 Enfoques teóricos de interculturalidad y sus políticas

### 5.1.1 Concepto en cuestión: Inclusión de los grupos culturalmente diversos

No podemos definir interculturalidad, sin antes detenernos en la diversidad; lo intercultural como forma de pensar lo complejo, es decir, lo diverso, impone determinadas formas de hablar y actuar en situaciones sociales y educativas específicas (Aguado, 2009). Es por esto que resulta necesario el reconocimiento de la diversidad, como base de todos los procesos sociales, sobre todo de los educativos, ya que son espacios en donde confluyen una multiplicidad de contextos y realidades, que moldean las dinámicas y las relaciones sociales que se producen en ellas. Al no existir este reconocimiento de la diversidad, se da paso a políticas y modelos centrados en el déficit- y en lo negativo de la diferencia-, justificando así los modelos compensatorios y remediales que no dejan avanzar hacia procesos de inclusión reales.

La interculturalidad debe ser entendida entonces como un concepto que se ha vuelto dinámico, en un permanente cambio y que ha tomado múltiples significados, pero que esencialmente –desde una postura más crítica- apunta a la experiencia de una relación igualitaria y simétrica entre distintos grupos, y una construcción de la realidad desde el diálogo y la interacción entre las diversas culturas. La interculturalidad aparece como un

término analítico para entender las relaciones establecidas con grupos alternos, en este caso, ligado a lo étnico y culturales, respecto a la necesidad histórica de los pueblos originarios de generar un proceso de-colonial frente a la permanente deslegitimación y nulo reconocimiento entregado a su cultura y sus derechos (Walsh, 2009). Desde aquí se desprende el uso de lo Intercultural como un término de lucha en contra de los sistemas occidentales dominantes, y también como metodología de un aprendizaje reflexivo y crítico, dentro de ciertos caminos de lucha para cambiar el sistema escolar y social (Giebeler, 2010). Tal como menciona Williamson (2012):

> Los conceptos de multiculturalidad y diversidad, tal y como son utilizados en el discurso oficial o dominante en la educación, tienden a esconder las contradicciones, los conflictos y la dimensión política de las relaciones entre las culturas y pueblos indígenas con la cultura (y sociedad) global, para centrarse en aspectos descriptivos o prácticos (p.130).

Es decir, que a través de los diversos mecanismos prácticos de colonización, este principio de generación de diálogo, respeto y reconocimiento entre la diversidad de saberes y conocimientos, ha impuesto la visión de la sociedad dominante, incorporándose así la interculturalidad como una estrategia de la "etnoburocracia" estatal (Boccara, 2012), consolidando así el proceso de aculturación, ligado a los esfuerzos de integración- sin participación real de los actores involucrados- de "lo indígena" en ámbitos como la educación, la salud y otros (Pozo, 2014), por ello se entiende entonces que:

> El término interculturalidad es de aquellos que se utilizan como un "pasaporte" que permite diplomáticamente señalar buenas intenciones sin referirse a una situación de fondo (…) El problema con este término es que de ser un adjetivo ("intercultural" se acopla a algo: relación, perspectiva, contexto, educación, etc.) pasó a ser un sustantivo, la "interculturalidad" o "lo intercultural", como si existiera por sí solo, como si la "interculturalidad" fuera algo independiente con vida propia" (Pozo, 2014, p. 208)

Existen también otros conceptos que van formando parte de las discusiones acerca de las prácticas entre sociedades diversas, como los de intraculturalidad y transculturalidad. Por un lado, la intraculturalidad forma parte de un proceso para ejercer el derecho real de

autodeterminación que implica desarrollarse desde dentro, sin incorporar elementos de la sociedad dominante. En el ámbito educativo esto se manifestaría en el desarrollo de un sistema educativo propio, pero en la práctica, este tipo de educación quedaría fuera de las normativas legales de la educación formal (Pozo, 2014) no reconociendo sus conocimientos.

Por otro lado, Giebeler (2010) plantea que la transculturalidad hace referencia a la disposición del ser humano a habituarse a vivir sus identidades de referencia en relación con los "Otros", compartiéndolas con ellos en la convivencia. En este sentido, considerando los procesos sociales de globalización, la noción de diferentes culturas ya no parecería adecuado al producirse un intercambio a todo nivel, lo que iría modificando las culturas. Este concepto permite describir y tomar consciencia de dicha realidad (Pozo, 2014), sin embargo, hace falta posicionarse en este contexto globalizado sobre las influencias del poder, del capital y del mercado que han permitido el desarrollo de una lógica neoliberal y colonizadora dentro de la esfera social, que de manera asimiladora pretende "integrar" la diversidad bajo el marco de la cultura hegemónica, utilizando el concepto de Interculturalidad de manera funcional, siguiendo intereses sociopolíticos y económicos opuestos a los intereses de estos grupos minoritarios, vaciando y neutralizando el contenido de sus demandas, no permitiendo de esta manera que las condiciones estructurales que mantienen la desigualdad social sean modificadas (Walsh, 2009).

Por esta razón es que como equipo de investigación creemos pertinente y necesario entender la Interculturalidad desde un enfoque crítico. Siguiendo las ideas de Walsh (2009), frente a esta lógica multicultural del capitalismo global, la interculturalidad debe ser concebida como herramienta, proceso y proyecto que se construye desde la misma subalternidad, proponiéndose transformar estructuras, instituciones y relaciones sociales que posibiliten la existencia de las distintas culturas de manera simétrica e igualitaria.

### 5.1.2 Perspectivas de la Interculturalidad: Relacional, funcional y crítica

A partir de la década del 90, la interculturalidad se ha convertido en un tema que se encuentra continuamente en la palestra, ubicándose dentro de las políticas públicas, en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-

institucional como en el ámbito inter/transnacional, y aunque puede asumirse que es resultado de las movilizaciones que han llevado los movimientos indígenas en el marco de su lucha por el reconocimiento de sus demandas y derechos, puede ser vista también como la nueva perspectiva que configuran los diseños globales de poder (Walsh, 2009).

Walsh (2009) hace una clasificación de las tres perspectivas que reconoce sobre la Interculturalidad -Relacional, Funcional y Crítica-:

La Interculturalidad relacional, hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto, por ejemplo, en la relación entre los pueblos originarios y afrodescendientes y la sociedad blanco-mestiza criolla lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y "naturaleza" latinoamericana-caribeña. No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continúa en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación -muchas 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 (Walsh, 2009).

La segunda perspectiva es la interculturalidad funcional, aquí se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias 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, tampoco cuestiona las reglas del juego, por eso es compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente (Walsh, 2009). Esto forma parte de lo que varios autores han definido como "la nueva lógica multicultural del capitalismo global", una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo. 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 con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora "incluyendo" a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh, 2009).

La tercera perspectiva es la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, 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 originarios y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala 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. La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2009).

En síntesis, podemos reconocer que la interculturalidad crítica es resultado de una construcción desde los subalternos, los otros, los indígenas, y en cambio, la interculturalidad funcional se adscribe a los intereses y planteamientos de las instituciones hegemónicas (Walsh, 2009).

Desde esta estructura, podemos comprender que uno de los ejes más importantes dentro de las demandas que se levanta desde los pueblos y organizaciones originarias en la actualidad sea la educación, ya que es allí, en ese campo donde se construyen y reproducen los valores e identidades propias del modelo económico dominante. La propuesta de una praxis pedagógica, crítica, intercultural y decolonial, pensada desde y con los sujetos subalternos y sus reivindicaciones, conocimientos, y su manera de ver y

ser en el mundo, y como recalca Walsh (2009) sería un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización.

La interculturalidad, vista como un elemento básico del sistema educativo, implica asumir las diferencias culturales desde una perspectiva de respeto y equidad social, en la que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros y que parte de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país (Walsh, 2009). Esto implica, una retroalimentación constante entre los saberes formal- occidental y los saberes tradicionales, despegándose de la jerarquía de dominio unidireccional.

La interculturalidad, construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando a la decolonialidad. Este proyecto que podemos identificar como educación decolonial, cuyas prácticas pedagógicas visibilizan, lo que el multiculturalismo estatal ha ocultado, es decir, los patrones de poder que operan a la base en lógicas modernizantes, patriarcales y coloniales y todas las políticas neoliberales que operan en este sentido (Walsh, 2007).

### 5.1.3 Interculturalidad como campo social

Como ya hemos revisado, la manipulación del concepto de Interculturalidad por parte del Estado, ha terminado por restarle la condición de demanda de los pueblos originarios, para pasar a ser una herramienta de la Etnoburocracia Estatal, dentro de la retórica neo indígena. Boccara (2012) nos plantea que “la interculturalidad representa hoy en día tanto un nuevo campo social como una nueva formación discursiva que aminora a los pueblos originarios y participa de la producción de una nueva narrativa nacionalista pluriétnica” (p.23). El entender de éste modo la interculturalidad -como campo social burocrático- nos permite comprender que es en éste espacio donde se gestan y definen los principios dominantes que establecen la visión y división del mundo social (Boccara, 2012).

En éste campo, los individuos se encuentran en posiciones dominantes o dominadas en función de distintos capitales, y nos permite observarla así también, como un campo de lucha. (Boccara, 2015). En palabras de Boccara (2012):

> Al aprehender a la interculturalidad como campo, vale decir como espacio de posiciones objetivas en el cual se despliegan luchas de clasificaciones con respecto de la definición de la cultura indígena auténtica y como conjunto de lugares concretos en los cuales se implementan mecanismos de nominación y consagración de los representantes indígenas legítimos, adoptamos una perspectiva relacional y por lo tanto evitamos los falsos problemas que consisten en preguntarse ¿qué es la verdadera cultura indígena?, ¿Quién es el verdadero indígena? O ¿quién es el verdadero representante de los autóctonos? Es afirmar así que a la pregunta: ¿Qué es un indio? No existe una respuesta definitiva (p.16).

Este análisis nos muestra cómo la estructuración de las prácticas del Estado, mediante el ejercicio de la violencia física y simbólica legítima que plantea Bourdieu, se despliega en diferentes esferas, como la educación y la salud, definiendo cuales son aquellas prácticas que poseen reconocimiento y legitimidad, quedando circunscrita su validez a la objetivación burocrática que le otorga el Estado (Boccara, 2012). El capital simbólico que posee el indígena es entonces, válido dentro del campo social, en la medida en que el Estado le otorgue esta validez, dentro de los marcos que él establece.

## 5.2 Enfoques de educación intercultural

### 5.2.1 Educación intercultural, modelo de escuela inclusiva, diversidad cultural y modelos de gestión de la diversidad en educación

Para hablar acerca de educación intercultural resulta necesario abordar y esclarecer algunos conceptos y perspectivas que le son inherentes. En primer lugar y siguiendo lo anterior, este enfoque reconoce y comprende la educación como derecho universal para todos y todas la cual es “capaz de generar modelos de participación democrática y cohesión social que trasciendan los paradigmas integradores para alcanzar otros más globales e integrales de educación inclusiva” (Borrero, 2012, p.333). Esta visión de

educación con un claro posicionamiento político e ideológico se encuentra enmarcada en el modelo de escuela inclusiva y por tanto corresponde a una manera otra de analizar y entender la cotidianidad en la escuela, el trabajo, la convivencia, las prácticas y experiencias de los distintos actores de la comunidad educativa (Jiménez, 2012). Si bien no refieren a sinónimos, en tanto responden a planos distintos, la educación intercultural y la escuela inclusiva serían parte del mismo correlato y por tanto se corresponden, articulan y complementan intrínsecamente (Jiménez, 2012). En este sentido, el modelo de escuela inclusiva se presenta desde una perspectiva que se moviliza por la equidad social a través de valores como el respeto, la paz y la justicia. Con la finalidad de esclarecer este término, que en los debates actuales aún se observa algo difuso, recogemos lo planteado por la UNICEF (2005) citado en Echeita y Ainscow (2011):

> La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (p.26).

Seguido de lo anterior resulta necesario problematizar en cuanto a la inclusión social como proceso estrictamente vinculado a la inclusión en los contextos educativos. De esta manera Borrero (2012) menciona que “debemos señalar especialmente la transferencia de la inclusión escolar a la inclusión social, que implica la participación activa del alumnado tanto a nivel académico como social, reduciendo los procesos de exclusión y eliminando las barreras de toda índole” (p.341).

Tanto la educación intercultural como el modelo de escuela inclusiva reconocen la diversidad cultural como riqueza y por tanto como indicador de calidad en educación (Borrero, 2012). La diversidad en este sentido es reconocida como una característica propia de todas las personas y grupos humanos, y por tanto la encontramos en todos los rincones de la cotidianidad, en las interacciones y relaciones diarias, en las elecciones, en los intereses, habilidades, formas de aprender, comunicarse y un sinfín de otras particularidades. De esta forma se asume un compromiso y posición en cuanto a que este proceso “tiene que ver con el reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas

de ver el mundo; lo relativo de cualquier clasificación y las consecuencias de la misma." (Aguado, 2012, p.15).

Como se mencionó anteriormente, la interculturalidad se basa en el respeto y valoración de la diversidad cultural, esta mirada de respeto y reconocimiento van de la mano, no se trata entonces de visualizar la diversidad como una categoría y por tanto con una forma o formas para atenderla, sino más bien de reconocer el valor transformador que esta posee. Bajo esta línea Aguado (2012) plantea que resulta fundamental hacer la distinción entre diferencia y diversidad que se presentan en los modelos de integración e inclusión respectivamente, donde la primera implica una valoración moral y por tanto una categorización homogeneizadora y excluyente. A partir de esta conceptualización desde la diferencia "la consecuencia educativa es adoptar un modelo de déficit desde el que se justifican modelos compensatorios y remediales. "Al reificar la diferencia, marcamos barreras a veces insalvables, definimos un problema sin solución posible ya que la única solución posible sería, "dejar de ser la persona que uno es" (Aguado, 2012, p.15).

En cuanto a las formas en que la diversidad cultural se organiza en los contextos educacionales, vale decir, la mirada que se adopta y por tanto desde donde se entiende, se sistematiza a través de los denominados modelos de gestión de la diversidad en educación y refieren a "las distintas modalidades que las instituciones educativas han utilizado, justamente, para organizar y administrar racionalmente la diversidad en un contexto determinado" (Essomba, 2008, citado en Jiménez, 2012, p.10). Los modelos que desde esta perspectiva se identifican en escuela son tres, según lo abordado por Essomba (2008) citado en Jiménez (2012): el modelo de escuela asimilacionista, modelo de escuela multiculturalista y modelo de escuela interculturalista.

Hasta este apartado del texto se ha hecho una revisión en detalle sobre la educación intercultural considerando sus modalidades y posicionamientos en relación al abordaje y reconocimiento de la diversidad, por tanto, se abordará a continuación únicamente los otros dos modelos restantes que se presentan desde esta perspectiva de gestión.

Por su parte la escuela asimilacionista, bajo la lógica de la asimilación que en palabras de Jiménez (2012) se sitúa bajo un enfoque etnocéntrico y homogeneizante, es entendida en tanto "exige a las personas que están en minoría un esfuerzo de adaptación: aprende la

lengua, se suma a las costumbres, estudia la historia, adquiere las creencias…" (p.183). De esta manera "opera bajo la lógica del modelo de la homogeneidad centrada en el currículo" (Essomba, 2008, citado en Jiménez, 2012, p.10). Además "da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar" (Jiménez, 2012, p.191).

Se identifica un segundo momento en la escuela asimilacionista donde se reconoce la necesidad de atender a la diferencia pasando de un modelo de la homogeneidad a uno de la heterogeneidad curricular (Jiménez, 2012). De esta manera se "parte de la base de que es necesario diversificar la oferta educativa de manera que se puedan corregir los problemas que presentan el alumnado minoritario y/o inmigrante, razón por la cual la escuela asimilacionista inaugura la creación inédita de la educación compensatoria (Besalú, 2002 citado en Jiménez, 2012, p.12).

Desde otra vereda se encuentra el modelo de escuela multiculturalista. Esta modalidad de escuela surgiría como respuesta a las críticas que recibió la escuela asimilacionista y por tanto pretende superarla poniendo "freno a estas dificultades y poder generar experiencias educativas que sean universalmente beneficiosas para todos y cada uno de los alumnos y alumnas que participan de ella, independiente de la pertenencia a determinada etnia, grupo social, status socioeconómico o profesión religiosa." (Jiménez, 2012, p.13). No obstante, en este intento de superación, esta modalidad se inscribe desde una perspectiva integracionista por tanto se basa en el reconocimiento de la diferencia a través de un currículum modificado en función de estas (Jiménez, 2012), permitiendo "incorporar las culturas de los diferentes grupos culturales representados por el alumnado" (p.14). De esta manera, en este interés por parte de la escuela multiculturalista por garantizar de alguna forma la igualdad de oportunidades en lo referente a educación, Jiménez (2012) refiere que:

> Es importante tomar en consideración que la aceptación del pluralismo cultural en la escuela, entendida como la integración del alumnado inmigrante y/o minoritario, así como el respeto a las diferencias, en tanto ejes fundamentales sobre los que pensar y diseñar la atención a la

> diversidad, no son suficientes a la hora de abordar y resolver los problemas que el multiculturalismo produce y visibiliza en la escuela (p.15).

En cuanto a esta distinción sobre los distintos modelos que asumen las instituciones educativas para gestionar la diversidad cultural, resulta pertinente considerar el análisis de Jiménez (2012) al problematizar acerca de que la conflictividad se genera en mayor o menor medida dentro de los establecimientos debido a los modelos que son utilizados para gestionar la diversidad cultural de sus miembros.

## 5.3 Saberes y Educadores/as Indígenas en la educación intercultural

### 5.3.1 Saberes originarios

Las distintas culturas originarias de nuestro país poseen una organización y estructura social particular, estrechamente vinculadas a sus espacios territoriales de origen y pertenencia, en los cuales la convivencia y el quehacer comunitario se encuentran arraigados (Sepúlveda & Tirado, 2010). Friedberg (1999), entiende los saberes y conocimientos originarios como “saberes populares”, los cuales no son estáticos, sino que más bien se construyen según las modificaciones que se presenten en el contexto, transfiriendo estos conocimientos a través de las prácticas tanto técnicas como sociales ritualizadas, valiendo su eficacia a las relaciones que se establecen entre quienes participan. Autores como Hamelin (1996), Friedberg (1999), Kusch, (1977) y Quilaqueo (1994 y 2005), reconocen la existencia de varios sistemas de conocimientos originarios, los cuales se enraízan principalmente en la comprensión, a través de relatos o narraciones, relativas al sentido de la vida y a las relaciones humanas, caracterizándose por intentar comprender la realidad de manera holística, subjetiva y experiencialmente. Se caracterizan por una forma de pensamiento tradicional, organizado según una relación intuitiva del hombre con la sociedad y la naturaleza, lo que orienta el sentido de ser de la familia y la comunidad (Lyotard, 1994). En este sentido, tanto el medio educativo como social en que se desenvuelven los indígenas propicia que se desarrolle un estilo cognitivo de tipo inductivo (Quilaqueo, 2007).

### 5.3.2 Contraste y tensiones con el conocimiento científico

En contraste con lo anterior, podemos observar que el carácter analítico deductivo propio de la cultura occidental es el que predomina tanto en el medio escolar como laboral (Quilaqueo, 2007). El conocimiento científico propio de occidente descalifica y se apropia de los conocimientos tradicionales, al no estar dotadas de objetividad, desarticulando estos saberes locales (Argueta & Pérez, 2011).

Bajo este contexto, como propone Lyotard (1994), al distinguir entre el conocimiento científico -que se vale de la elaboración de hipótesis y teorías bajo un marco de práctica discursiva- y el conocimiento que denomina "narrativo", plantea que estos dos poseen reglas propias, y por lo tanto, criterios diferentes. Los conocimientos tradicionales se han desarrollado bajo el alero de pueblos con interacción con el medio ambiente natural y particular, es decir, se han originado de manera independiente de la ciencia y de la cultura occidental globalizada. Los conocimientos tradicionales no se encuentran en competencia con la ciencia, y si es que existen quienes se han planteado esta idea, ha provenido de personas que quieren que las ciencias sustituyan en todos sus ámbitos este tipo de conocimiento (Argueta & Pérez, 2011).

En un contexto donde la educación se vuelve cada vez más especializada debido a los imperativos de la vida social y económica del siglo XXI, las expresiones culturales y sociales de los pueblos originarios se ven desplazadas debido a las fuerzas homogeneizantes que recaen sobre los conocimientos y sus reglas, esto en función de los intereses de los países económicamente desarrollados (Quilaqueo, 2007). Lo mencionado anteriormente, da cuenta de que la escolarización tiene limitaciones, ya que no ha sido capaz de prescindir de la ideología mono-cultural etnocéntrica (Molina, 2002) desde la cual se ha interpretado la realidad y la relación con los otros.

### 5.3.3 Saberes originarios en el sistema educacional chileno

Según el informe de la encuesta CASEN (2015), basada en el año 2013, existe una población indígena de 1.565.915 de la cual sólo el 10,9 % habla y entiende las lenguas originarias. Esta pérdida del lenguaje provoca inevitablemente la pérdida de la cultura y ha generado deficiencias significativas en el aprendizaje de estudiantes indígenas pues su

escolarización ha sido en un idioma forzado y distinto al de su lengua materna (Loncon, 2013). Por lo tanto, “al no ser educados en su lengua, el sistema ha vulnerado sus derechos lingüísticos y humanos, ha maltratado la dignidad de generaciones de abuelos, padres, niñas y niños; por eso hoy los pueblos exigen reparación de estos derechos y porque la lengua forma parte de la dignidad humana” (Loncon, 2013.p.45).

En este sentido, entre quienes toman un rol relevante en lo que respecta a la transmisión de conocimientos de la cultura Mapuche, es posible reconocer la figura de los kimches como educadores y educadoras tradicionales expertos en conocimientos culturales y sociales, además de conocer y manejar las metodologías de transmisión de valores sobre los cuales se sustentan sus saberes. Estos son transmitidos a través de la acción educativa denominada kimeltuwün, que refiere a “la contextualización y vinculación de los contenidos de aprendizaje con aspectos culturales del medio natural y del medio social en los que se ha desarrollado la familia y su comunidad [indígena]” (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010. p.2). Esto se realiza fundamentalmente a través de la lengua Mapuche –mapuzungun-. Pero, debido a la descontextualización de los contenidos que son enseñados en la escuela, esta acción educativa se ha visto entorpecida cuando los niños y niñas inician su escolaridad (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010). Sin embargo, es posible identificar el caso de la Escuela de Piedra Alta en la región de la Araucanía-donde claramente la densidad de población originaria Mapuche es alta-, en el cual los Kimches al estar insertos en las escuelas, por un lado, practican una pedagogía que se torna relevante por utilizar intencionalmente prácticas orales de la cultura tradicional Mapuche, en la cual se relatan temáticas o situaciones que son familiares por el contexto comunitario de sus estudiantes, y por otro lado, enfocan su labor en poder llevar a cabo un proceso que revierta la cultura colonizadora dominante, que de alguna u otra manera constantemente ha desvalorizado sus prácticas y saberes ancestrales (Ortiz, 2010). Por lo tanto, como menciona Ortiz (2010):

> El quehacer pedagógico de los *Kimches* al incorporar el conocimiento indígena en sus procesos educacionales, no sólo promueve formas efectivas de pedagogía relevante sino que también se involucra en desarrollar procesos de descolonización epistemológica, de (re) etnificación étnica y recuperación cultural y lingüística al mismo tiempo que promueve la creación de nuevos espacio identitarios indígenas, valorizando sus propias tradiciones ancestrales que le dan

> sentido y significado al mundo de los jóvenes indígenas en las escuelas y en su comunidad (p.221).

En cuanto al pueblo Aymara, cada persona no se concibe a sí misma como separada de su comunidad y el entorno -a diferencia de la cultura occidental-, ya que son fundamentales en la construcción de sentido y existencia en la realidad. Existe un principio de reciprocidad andina que consiste en dar y criar con cariño, promoviendo que todos se críen entre sí como parientes que son. Para las comunidades Aymaras, la agricultura es una práctica vital para su subsistencia, en la cual se busca mantener el equilibrio con todo el sistema de espíritus que los protegen y acompañan en los procesos de cosecha y en rituales de fecundidad (Quispe, 1999). En base a estos factores culturales, se hace relevante considerar la importancia que toman en los integrantes de este pueblo la producción agropecuaria y la participación tanto socio-organizativa como festiva religiosa (Lagos & Robles, 2008), ya que tal como se planteó en el Seminario Internacional "La EIB en los países andinos", realizado en Santiago de Chile y descrito por Fernández (2001):

> Es desde esta pertenencia [cultural] que cada uno de nosotros aprehendió el mundo y aprendió a codificarlo y decodificarlo de determinada manera y desde una postura determinada. Así, por ejemplo, un niño o una niña Aymara hablante de los Andes, en Sudamérica, aprendió que toda acción pasada se ubicaba delante de él o de ella pues se trataba de experiencias ya vividas y que es posible ver; a diferencia de ello, toda acción futura se ubica detrás, en tanto, por no haber aún tenido lugar, no es posible verla. Si la escuela ignora esta percepción temporal y esta ubicación espacial cuando se trata de abordar aspectos curriculares referidos a tiempo y espacio y si los docentes se basan únicamente en la concepción espacio-temporal propia de la tradición occidental, se corre el riesgo, primero, de incomunicación, dadas las distintas comprensiones distintas de los mismos fenómenos y, en segundo lugar, se niega un conocimiento igualmente válido y también producto de la experiencia humana y, como consecuencia de ello, se afecta el autoconcepto y la autoestima de los educandos, en vez de fortalecerlos (p. 283).

### 5.3.4 Saberes originarios en el diseño del currículum: reducción a la enseñanza de la lengua y de contenidos culturales

Desde la implementación en las escuelas del Programa Intercultural Bilingüe, este no ha considerado los métodos y saberes Mapuche propios para la formulación del currículum escolar (Quilaqueo, Quintriqueo & San Martín, 2011). Si bien el programa propone que sean lógicas complementarias- cultura occidental y Mapuche-, el currículum no reconoce el conocimiento del entorno familiar y educativo de la comunidad, sino que más bien centra el interés en la lengua, proponiendo por ejemplo el Sector de Lengua Indígena (SLI) ,el cual "posiciona a la lengua como una herramienta fundamental y un conocimiento adquirido para la comprensión y valoración de la cultura, por lo que enfatiza su aprendizaje y fomenta, a través de ésta, la aproximación a la cultura" (Sepúlveda & Tirado, 2010). Por lo tanto, van primando las clases destinadas a enseñar vocabulario, lo que incluye números, formas de saludar, el entorno, en definitiva, el conocimiento tópico (Alvarez-Santullano, Alves, Forno, Rivera & Fuenzalida, 2011). Este enfoque en la lengua desde un sistema educativo basado en el castellano, hace que se deba realizar una traducción del idioma y de su trama conceptual, consiguiendo una aproximación alejada del significado real, por lo que Quispe (1999) plantea que se debe tomar consciencia sobre estas dificultades al momento de trabajar con la lengua.

Dado lo anterior, Fuenzalida (2014) da cuenta que durante el proceso va emergiendo en la matriz cultural Mapuche problemas de legitimación de los saberes y conocimientos, que van tensionando las relaciones de poder generadas en la trayectoria histórica de la escuela en la sociedad Mapuche. Esto, debido a que las comunidades originarias buscan en la educación intercultural autoafirmación étnica, que den cabida al fortalecimiento identitario, reconocimiento de la historia propia, diferenciación cultural y catalización de la resiliencia colectiva. Sin embargo, lo que subyace a estos programas propuestos por el Estado no son más que intereses sociopolíticos orientados a la integración de comunidades originarias al proceso globalizador que busca un pensamiento e identidad uniforme. (Fuenzalida & Casas, 2010). Por lo tanto, como propone Loncon (2013):

> La EIB no se puede reducir a la enseñanza de idiomas, ya que encierra un gran potencial social y político. Cuando va más allá de lo pedagógico,

> acompaña el proceso de reconstrucción de la cultura, del pensamiento propio y, lo más importante, levanta la dignidad de los pueblos, su autoestima y valor de su cultura (p.54).

De esta manera, se excluyen los saberes ligados a la historia de los conflictos con el Estado, debido a que a las y los educadores tradicionales se les pide que esos temas no se traten en la escuela, y se les advierte la conveniencia de volver a enseñar lo típico en las escuelas con EIB (Alvarez-Santullano, et al., 2011). Dentro de este panorama, Carretero & Castorina (2010) dan cuenta de que si en el presente los conflictos pasados se mantienen sin resolver pueden hacer peligrar un futuro que se avecina como prometedor, y así el pasado tenderá a recuperarse de manera conciliatoria. En este punto, las sociedades facilitan el silencio o el olvido transitorio sobre los eventos traumáticos, y el rol de la escuela se vuelve relevante para cumplir este objetivo. Es por esta razón que en los discursos docentes se simplifica el relato del conflicto, se invisibilizan las explicaciones que emanan del contexto socio-histórico y político, es decir no se explica qué pasó, cómo pasó y la razón por la cual pasó.

Pero lo que sin duda se recupera de la cultura Mapuche son aquellos valores y saberes que van acorde con la cultura occidental-cristiana, entre los cuales destacan: respetar a los ancianos y la relación amigable con el medio ambiente. Es decir, saberes que son coherentes con el discurso de la EIB, un discurso empapado por el respeto y la tolerancia, en donde si aparecen los conflictos es de manera solapada. Por lo tanto, la EIB homologa el modelo de escuela tradicional en donde ineludiblemente emergen relaciones de poder que se buscan sustentar y legitimar (Luna, 2015).

Es interesante analizar la influencia que puede ejercer el modelo económico sobre las aspiraciones de las comunidades originarias, en relación a las fuentes laborales de las cuales disponen en cada territorio. Según una encuesta realizada a comunidades Aymaras del norte de Chile, es que se puede observar que, aparte de la enseñanza del Aymara, estas desearían en mayor medida que se les enseñase a sus hijos Inglés y Computación, llamando la atención que estas destacarán sobre la ganadería y la agricultura, prácticas fundamentales en la configuración de su cultura. Esto se explicaría por la gran cantidad de turistas que visitan el Lago Chungará, lo que hace que exista disponibilidad laboral en ese ámbito (Fernández, 2001).

### 5.3.5 Propuestas mejoramiento de transmisión de saberes originarios

En el marco de un estudio realizado por Chihuaicura, Vasquez & Gissi (2014) un grupo de educadoras y educadores tradicionales Mapuche plantea que es necesaria la creación de un currículum propio de su cultura, en las mismas comunidades de donde sus conocimientos y saberes surgen, para que esta sea comprendida en toda su magnitud y riqueza, la cual implica su cosmovisión, espiritualidad y lengua. Quilaqueo & Quintriqueo (2010) identifican ciertos aspectos propios de la cultura Mapuche relacionados a la dimensión educativa, los cuales podrían ser útiles para contextualizar la educación de estudiantes de escuelas que disponen de matrícula indígena, entre lo que se menciona que, bajo una actitud de respeto por la naturaleza y las personas, el conocimiento se transmite a través del mapunzugun y -se construye- por medio de prácticas sociales y culturales.

En relación al caso de las comunidades Aymaras del norte de Chile, Fernández (2001) plantea que estas no poseen una alternativa curricular que les permita rescatar y preservar sus raíces -como lo es su racionalidad basada en una lógica andina- aun cuando menciona que la reforma educativa Chilena genera un espacio para comenzar a establecer este diálogo educativo intercultural, aludiendo por ejemplo a que el Proyecto educativo Institucional (PEI) es un espacio que puede ser utilizado para intentar unir los intereses de la comunidad con los de la escuela, complementando ambas visiones culturales, asumiendo sus necesidades e intereses auténticos, para lo que debiera construirse un vínculo real y permanente -no ocasional ni ficticio. El PEI, más allá de entregar una visión ideal del tipo de alumno que se desea formar y los valores que le entrega, puede llegar a ser la herramienta más adecuada para implementar la Educación Intercultural dentro del Sistema Escolar si va complementada a los objetivos del establecimiento, considerando que genera un compromiso de parte de las y los Directores, Jefes de UTP y las y los Profesores (Manso & Westerhout, 2003).

En el mismo estudio de Chihuaicura, Vasquez & Gissi (2014), existe otra posición por parte de otro grupo de educadores y educadoras tradicionales Mapuches, que plantea que el proyecto de creación de un currículum Mapuche propio parece inviable, ya que sería imposible integrar tal cantidad de conocimientos de esta cultura al diseño del

sistema educacional formal y sus estructuras. Esto es entendible al considerar que el PEIB está pensado para una zona rural, sin considerar los nuevos contextos urbanos de la población originaria. (Lagos, 2015).

En relación a esta última postura, emerge una propuesta novedosa dentro del programa EIB y por ende al interior de la escuela. Dentro de un estudio realizado por Forno & Soto (2015) sobre educadores y educadoras tradicionales, se evidencia la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas que permitan la reafirmación étnica y la elaboración de dispositivos curriculares que aborden desde una óptica tradicional, problemáticas propias del pueblo Mapuche. Una de las estrategias utilizadas por estos educadores y educadoras tradicionales es el uso del ül -discurso poético Mapuche expresado mediante el canto-, pero ampliando su uso tradicional, permitiendo la adopción de música popular urbana-hip-hop y rock en este caso- para la aplicación de esta en el aula como un elemento válido para enseñar la cultura Mapuche. Es así como las y los educadores tradicionales utilizan la música popular urbana como "un medio de descolonización de los procesos educativos, en una estrategia pedagógica que supera la visión esencialista de la cultura Mapuche, haciéndola parte interactuante con el mundo contemporáneo" (Forno & Soto, 2015. p. 181). De este modo, señalan que esta forma de trabajar y abordar las problemáticas Mapuche genera una forma de enseñanza sentida como propia, ya que los lenguajes y códigos utilizados -la música hip-hop y rock- son conocidos y cercanos a los estudiantes (Forno & Soto, 2015).

Existe otra experiencia que vale la pena exponer en este apartado. Se trata de una escuela llamada "We Newen", ubicada en la región de la Araucanía, en la que la comunidad y profesores y profesoras Mapuches tomaron la gestión de este en el año 2005, intentado no reducir sus prácticas culturales a la enseñanza de la lengua y de contenidos de su cultura, que a fin de cuentas son elementos utilizados por parte del Estado y sus políticas para la asimilación, homogeneización y nacionalización del pueblo Mapuche. Esta escuela a nivel discursivo plantea una visión esencialista de la cultura Mapuche, reflejada en un modelo formativo excluyente al perseguir un proyecto purista de vida Mapuche, focalizando el trabajo en la concientización de los niños y niñas respecto a su identidad étnica. Esta tarea, llevada a cabo a través de la práctica discursiva y didáctica de las y los profesores a lo largo de la vida escolar de los alumnos y alumnas, está dirigida a generar un empoderamiento político-cultural por medio de la reflexividad en

torno a aspectos fundamentales, tales como; la pertenencia a su pueblo -y el valor positivo de esto-; la histórica relación de poder en la que el Estado ha privado al pueblo Mapuche, tanto identitariamente como cultural, económica, social y políticamente; la contraposición del bienestar asociado a una forma de ser Mapuche con el malestar psíquico, corporal y espiritual asociado a una forma de ser no Mapuche -relacionado con lo anterior-; y la necesaria reapropiación de elementos "esenciales" de su cultura. Esta preocupación por la toma de conciencia por parte de los niños y niñas viene desde la experiencia de los mismos profesores y profesoras y de muchos Mapuches, en el sentido de que el impacto producido al salir del contexto comunitario y rural, y enfrentarse a otra realidad, puede provocar que estos sucumban si es que no tienen la convicción de ser un ser distinto, perteneciente a un pueblo no asimilable por el Estado chileno. Sin embargo, en cuanto a la vida y práctica cotidiana de la escuela, esta es significativa e inevitablemente intercultural, partiendo por el hecho de la misma utilización de la institución escuela, la cual trae consigo una serie de prácticas, lenguajes, objetos y circulación de artefactos y símbolos -como la música, la tecnología, etc.- de la cultura nacional, latinoamericana e incluso global. Estas prácticas sociales tienen también una fuerte carga valórica en la formación de los niños y niñas, ya que es en el mismo involucramiento en actividades y en las situaciones relacionales diarias donde ocurre gran parte de su aprendizaje. Tener presente estas influencias podría considerarse un significativo ejemplo de compromiso con la causa Mapuche desde una dimensión intercultural. En este sentido, el contacto con elementos y mundos de significados diferentes -en una lógica bicultural- haría que los niños y niñas aprendan a ser "personas Mapuche-interculturales". Existiría así para ellos una situación dilemática, al encontrarse divididos entre el llamado de su esencia Mapuche y su doble pertenencia. Esto provocaría que, aun manteniendo su opción por un proyecto de vida Mapuche, su existencia se viera atormentada al volverse imposible llevarlo a cabo debido a la necesidad de vivir entre estas dos culturas. Así es como al verse obligados a adecuarse al medio, estos se ven complicados al sentir que traicionan lo propio, producto de la misma problematización de este desplazamiento entre dos mundos. En base a todo lo anterior, de esta experiencia se pueden derivar dos cosas principales. Primero, que la vía de la gestión indígena en el campo educativo -planteado en el convenio 169 de la OIT- parece ser viable como modalidad alternativa o complementaria a la EIB. Y segundo, que la práctica Mapuche e intercultural puede llegar a ser más beneficioso para la configuración de un proyecto educativo que apunte a fortalecer la identidad étnica en el marco del mundo

contemporáneo (Luna, 2015), esto en comparación con las intenciones de levantar un proyecto educativo esencialista y “anti-intercultural”, que incluso puede llegar a ser perjudicial para los grupos oprimidos al exacerbar las diferencias, las cuales pueden ser utilizadas en defensa del orden hegemónico (Verkuyten, 2003), no volviéndose necesario esencializar la identidad de su cultura para conseguir su legitimación política como pueblo originario y movimiento social (Restrepo, 2004).

Se vuelve interesante el análisis realizado por Mattison (2014) que en parte de su estudio contrasta el caso chileno de EIB -específicamente en la Región metropolitana- con experiencias en otros países, para así tener una referencia en cuanto a los procesos llevados a cabo, que al entregarnos distintas perspectivas puedan servir de insumo para reflexionar sobre el proceso del programa en nuestro país, respecto a zonas urbanizadas, evaluando su pertinencia.

Entre estas estas experiencias, destacan latinoamericanas y el caso Noruego, compartiendo que la realidad educativa intercultural se relaciona con pueblos originarios -lo que difiere de lo que ocurre en Europa, que se relaciona con la alteridad, principalmente relativas a las problemáticas que surgen de la inmigración- respondiendo a las deudas históricas que con ellos se tiene, entendiendo que estas respuestas deben ser analizadas consideran las posibles fuerzas asimilacionistas ocultas en el currículum, que intentan homogeneizar el orden social. Existen diferencias al momento de abordar el concepto de Interculturalidad en las políticas educativas, y es que mientras en Perú, Ecuador y Chile existe una unidireccionalidad, en la que los hablantes de otras lenguas deben aprender español y no viceversa, en Bolivia existe una bidireccionalidad en la que los hispanohablantes también deben aprender las lenguas originarias de su país.

En México el español pasa a ser segunda lengua, en el sentido de que los alumnos deben aprender primero sobre la cultura originaria en particular y luego sobre castellano y otras culturas, sin embargo, este sistema ha caído en la inercia debido al poco interés desarrollado en el ámbito escolar y comunitario, al deficiente manejo por parte de los maestros de ambas lenguas, y a la deficiente formación práctica sobre los procesos educativos. En Noruega existen planificaciones lingüísticas dentro del currículum que considera tanto las lenguas Sami -lengua minoritaria oficial-, como las lenguas maternas de grupos inmigrantes. Luego de un largo tiempo donde existieron incluso medidas

discriminatorias -como la prohibición de utilizar su lengua en las escuelas- aludiendo a la seguridad nacional y el reforzamiento de la identidad nacional, desde el 2006 se ofrece como currículum de manera monolingüe, viéndose en pocos colegios y liceos, persiguiendo responder a sus derechos y a la revitalización del idioma, promoviendo la adaptación individual y una diversidad local. Mientras la lengua sami del norte es la más utilizada, llegando a enseñarse casi todas las asignaturas en tal lengua, en el caso del sami del sur y sami lule estas son solo ofrecidas como asignatura de segunda lengua o lengua materna. En enseñanza media -a diferencia de nuestro país, donde el EIB es implementado sólo en enseñanza básica- se ofrecen distintos cursos relacionados con la lengua y cultura sami, y en enseñanza media profesional se ofrecen 2 rutas profesionales que fomentan tradiciones sami.

La manera de implementar las políticas relacionadas al EIB en los distintos países mencionados, a pesar de tener ciertas diferencias -las más relevantes en Noruega, que entrega la posibilidad a los sami de dedicar sus estudios profesionales a ciertas tradiciones de su cultura-, no se escapan de su principal función como herramienta estandarizadora y unificadora de la nación, alejándose de aspiraciones de diversificación y emancipación nacional (Hornberger, 2000).

# 6 OBJETIVOS

## 6.1 Objetivo general

Estudiar relatos de Educadores Tradicionales que trabajan en establecimientos educacionales interculturales bilingües de la Región de Valparaíso.

## 6.2 Objetivos específicos

1. Identificar los procesos e hitos formativos, familiares y comunitarios de los educadores tradicionales y su influencia en la configuración de su identidad cultural y pedagógica.

2. Identificar los saberes de los educadores tradicionales acerca de los desafíos culturales que implica construir una sociedad intercultural.

3. Analizar los núcleos de contenidos que configuran la concepción de interculturalidad de los educadores tradiciones.

4. Identificar los “marcos culturales” Mapuche y Aymara que sustentan la concepción de interculturalidad de los educadores tradiciones.

5. Identificar las prácticas y saberes pedagógicos que desarrollan los educadores tradicionales en los establecimientos educacionales interculturales bilingües en los cuales trabajan.

6. Identificar las fortalezas y debilidades del sistema educacional intercultural bilingüe en Chile según el testimonio de los educadores tradicionales.

# 7 PREGUNTAS DIRECTRICES

¿Cuáles son los procesos e hitos de vida de los educadores tradicionales (formativos, familiares, comunitarios, entre otros) que configuran su identidad pedagógica y sus prácticas educacionales?

¿Cuáles son los marcos culturales que sustentan las concepciones de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe de los educadores tradicionales?

¿Cuál es el cuadro de fortalezas y debilidades de la educación intercultural bilingüe en Chile que identifican y caracterizan los educadores tradicionales desde sus saberes y prácticas educacionales habituales?

# 8 MARCO METODOLÓGICO

## 8.1 El enfoque del estudio: Investigación Biográfica- Narrativa

Esta investigación, ocupa como estrategia metodológica el estudio de relatos de vida, que se fundamenta bajo las premisas de los enfoques Biográfico y Narrativo. Bajo esta perspectiva, que se enmarca en el paradigma interpretativo, los significados de los actores pasan a ser el foco de la investigación (Bolivar, 2002).

Bolivar (2002) plantea que la narrativa es una forma de mediar la propia experiencia y la construcción social de la realidad, otorgándole relevancia a la subjetividad, como un modo de construcción de conocimiento. De esta forma se entiende

> Como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia, entendida y vista como un relato, por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis biográfico. (Bolivar, 2002, p.44)

De esta manera, el estudio de relato, es un medio que permite al investigador o investigadora el acercamiento y conocimiento al narrador, para poder describir, analizar e interpretar sus propias experiencias.

El relato posee diversas características; en sí mismo cumple un primer nivel de interpretación y contribuye a una función de construcción identitaria llamada según Ricoeur (en Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) identidad narrativa, la cual se construye y reconstruye a través de los relatos, otorgándole sentido a las acciones y vivencias, esto implica también, reconocer al sujeto/narrador en su carácter de productor de su historia. Desde este punto de vista, el relato permite que el participante se sitúe desde una posición, es decir, hacerse cargo de lo que dice, por lo cual el narrador debe elegir, “optar por asumir o desconocer su posición respecto a su dicho” (Cornejo et al., 2008, p.31) y así él reconocerse como productor y protagonista de su historia (Cornejo et al., 2008).

Bruner (en Siciliani, 2014, p.37) plantea que “narrar es un acto interpretativo que hace del relato una versión de una vida humana o una comunidad en particular”, por lo tanto, no existe el relato neutro, siempre es narrado desde una perspectiva particular, afectada, muchas veces inconscientemente, por la memoria y cultura del contexto local en el que se está inmerso.

Por otro lado, el relato no es estático, la narrativa es dinámica y viva, permitiendo que el narrador desde el presente cambie la postura ante la cual narra los hechos del pasado, así se apropia subjetivamente de su historia, teniendo la capacidad de movilizar y resignificar su vida; pues las personas están en constante cambio y transformación (Cornejo et al. 2008).

Es relevante mencionar que la relación entre el investigador o investigadora y participante es horizontal y complementaria, ninguno posee más conocimiento que el otro, ambos aportan desde su propia posición y características. Por un lado, el narrador se distancia simbólicamente de su historia, al mismo tiempo que el investigador o investigadora se aleja de sus conceptos y se acerca a las vivencias cotidianas del otro. (Pineau citado en Cornejo et al., 2008) Este encuentro, que es como una danza, permite “la creación de un espacio y de un sistema de comunicación, de una nueva unidad, donde una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran vida” (Pineau en Cornejo et al., 2008, p.31). Por lo tanto, las narrativas del sujeto conocido y del que conoce se fusionan, en un proceso dialógico, para comprender la realidad social (Bolivar, 2002).

Tras lo mencionado, es trascendental señalar que el proceso de resignificación y transformación no sólo se produce en el participante, sino también en el investigador o investigadora, por lo tanto, la subjetividad del que escucha también cobra relevancia en esta investigación. (Cornejo et al., 2008)

Así como la subjetividad juega un papel significativo, la verosimilitud de lo narrado, también es esencial en este tipo de investigación. Tal como afirma Brunet (citado en Siciliani, 2014, p.41), “la narrativa no puede entonces alejarse de lo familiar; el narrador no puede desconocer la obligación de verosimilitud que ha de cumplir cuando narra”.

De esta manera, el estudio de relatos nos permitirá relacionar, desde nuestro posicionamiento como investigadoras e investigadores, los conceptos teóricos y el conocimiento narrativo de los educadores tradicionales, así mismo será utilizado como una herramienta que posiciona al llamado subalterno, en un escenario en donde su voz y subjetividad, resistentes al apropiamiento del discurso dominante y hegemónico, es escuchada. Por lo tanto, la función de resignificación que posee la narrativa también se aplica de cierta forma a la condición de subalternidad, vista como relacional y relativa (Coronil, 2002) al tiempo y contexto, situando a las y los participantes de la investigación como agentes activos y reflexivos.

Este enfoque de investigación, nos parece útil a la hora de hacer un esfuerzo por apostar a estas otras formas de organización del espacio conceptual, político y cultural de las experiencias y relatos de vida de los educadores y educadoras tradicionales. Los estudios decoloniales, además de dar realce a los discursos de estas figuras individuales, procuran rescatar desde aquí las expresiones de los distintos movimientos sociales y culturales de los que estos sujetos forman parte y expresan también a través de sus vivencias.

## 8.2 Técnicas de recolección de datos

En investigación cualitativa coexisten diversos métodos y técnicas para recoger información. No obstante, y a fin de contextualizar este apartado, es pertinente aclarar que no es posible hablar de una única forma de investigación cualitativa sino más bien de diversos enfoques por los que las y los investigadores optan para realizar sus investigaciones (Campoy y Gómez, 2009). Por tanto, la utilización de unas técnicas sobre otras para recoger información dependerá necesariamente de los marcos a través de los cuales la investigación se realiza (Campoy y Gómez, 2009).

Siguiendo lo anterior y refiriéndonos al presente estudio, las técnicas que utilizaremos para este proceso de recolección de relatos, como también para la recolección de información de fuentes secundarias, serán la Entrevista en profundidad semiestructurada, Grupos discusión y la Revisión de documental. A continuación se abordará en detalle cada técnica.

### 8.2.1 Entrevista individual en profundidad semiestructurada

Se sitúa como la principal técnica a utilizar en la presente investigación en tanto permite acercarnos a nuestro objetivo de conocer los relatos de vida de las y los educadores tradicionales. En palabras de Campoli y Gómez (2009) la entrevista en profundidad "se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador o investigadora y el entrevistado o entrevistada, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas" (p.288). Como mencionan las/os autoras/os esta técnica implica la realización de reiterados encuentros con los y las participantes, para el caso de nuestro estudio se realizarán dos entrevistas individuales por participante.

Si bien la idea de conversación es fundamental en este contexto, cada encuentro es preparado en función del narrador o narradora, es decir, la entrevista tiene su dejo de ser una conversación con condiciones artificiales donde se define de antemano el lugar, la duración, los aspecto a tratar, etc. No obstante, el enfoque biográfico permite comprender el relato del participante a través de un proceso de co-construcción en los conocimientos donde la relación narratario/a y narrador/a sostiene la historia que se va construyendo

(Cornejo et al., 2008). En este sentido el rol que tiene el investigador o investigadora es fundamental, en tanto que la re-construcción que el narrador/a hace sobre la realidad, lo hace en un momento determinado y en relación específica con un narratario (Cornejo et al., 2008). De esta forma es importante generar un ambiente de confianza, aceptación y escucha activa que permitirá que el relato despliegue una historia de vida (Cornejo et al., 2008). Entendemos que en la acción de narrar o relatar se encuentra una operación de subjetivación del participante, en donde éste le da sentido a su vida, a los procesos, experiencias y acontecimientos que ha vivido, de ahí la riqueza del encuentro.

### 8.2.2 Grupo de discusión

Esta técnica al igual que la anterior tiene forma conversacional no obstante cada encuentro está cuidadosamente planificado. Entenderemos al grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por objetivo, en palabras de Gil (1993) "la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador" (p.201). Por lo general los grupos de discusión reúne un número limitado de personas que va de cinco a diez, para el caso de este estudio el grupo de discusión se realizará con tres participantes; educadoras y educadores tradicionales. Puesto que permite para el análisis posterior la triangulación de la información.

El tipo de información que esta técnica facilita, y por tanto nuestra elección para utilizarla, tiene relación con el encuentro particular que genera destacando la valoración de la discusión y la producción de conocimiento. En el grupo de discusión los y las participantes con uno o varios aspectos en común, son reunidos para discutir a partir de sus sentimientos, preocupaciones, disposiciones, prácticas, significados, etc., sobre una temática que les compete directamente, con el objetivo de llegar a consensos a través de la co-construcción de un discurso (Cornejo et al., 2008). Es por esto que resulta interesante considerar a los grupos de discusión además de las entrevistas en profundidad, en tanto creemos ambas se corresponden y permiten abarcar los relatos desde una manera más amplia y profunda. En el caso de este estudio, el grupo de discusión se realizará en dos ocasiones con tres participantes. Estos tres participantes corresponderán por un lado al educador tradicional Mapuche y educadora tradicional Aymara con los cuales se trabajará a lo largo de toda la investigación, y por otro, se

invitará a un tercer actor el cual o la cual también deberá trabajar como educador o educadora tradicional en un establecimiento educacional intercultural de la Región de Valparaíso. Esta delimitación previa de los y las participantes del grupo de discusión se fundamenta en cuanto creemos resulta más provechosa la instancia con participantes con un rol similar desde el cual aportar, discutir y construir en conjunto saberes, conocimientos y discurso. Del mismo modo, se habla de tres puesto que permite para el análisis posterior la triangulación de la información.

### 8.2.3 Revisión documental

Esta técnica a diferencia de las anteriores se enfoca en fuentes secundarias, es decir "se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otros tipos de documentos" (Arias, 1999, p.82). En este sentido, consideramos relevante complementar la información que se comprenden con las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión con la revisión de documentos y bibliografía. En función del estudio, revisaremos los proyectos educacionales institucionales (PEI) de cada institución educativa en la que las y los educadores tradicionales participantes se encuentren trabajando, como también otros documentos que se desarrollen o surjan desde los establecimientos como el reglamento interno, folletos informativos, agendas escolares, investigaciones, encuestas, etc.

Las características hasta aquí abordadas sobre la revisión documental, nos permiten comprender y por tanto situar el contexto institucional dentro del cual se desenvuelven las y los educadores tradicionales, considerando los distintos elementos que estructuran el contexto en donde desarrollan sus experiencias, vivencias y prácticas.

## 8.3 Muestra

Para la presente investigación, los criterios de selección de la muestra serán los siguientes:

Serán entrevistadas personas que se desarrollen profesionalmente en el rol de Educador o Educadora Tradicional, que pertenezcan a alguno de los Pueblos Originarios que se encuentran reconocidos por el Estado Chileno y que hayan sido escogidos por la comunidad o asociación a la cual representan. Además, serán educadores o educadoras que se encuentren inscritos en el MINEDUC para ejercer y que se desempeñen laboralmente en Escuelas que adhieran al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, las cuales posean o estén en proceso de construcción de un Proyecto Educativo Institucional Intercultural.

## 8.4 Criterios de Calidad

Entre los investigadores cualitativos, existe un consenso respecto a los criterios de calidad científicos, a los que deberán referirse tanto al diseño de investigación y recolección de datos, como al análisis de datos y la elaboración y presentación de los resultados (Krause, 1995).

En cuanto a la investigación que se llevará a cabo, se hará hincapié específicamente en el cuidado que se observará a lo largo de todo el proceso de investigación, para garantizar la calidad del estudio. (Vasilachis, 2006).

A continuación, se presentan los criterios de calidad que se resguardarán en el proceso de esta investigación:

### 8.4.1 Credibilidad

Supone en un primer momento, generar un vínculo adecuado entre la interpretación de los resultados obtenidos y los datos otorgados por la fuente, ya sean relatos u observaciones. Es decir, si el conocimiento que construye el investigador de la realidad del otro es concordante con las construcciones de sentido de éste. (Flick, 2004).

Según Vasilachis (2006), los procedimientos –recomendados y utilizados para efecto de la presente investigación- indicados en el diseño como recurso para garantizar la credibilidad del proceso investigativo, son los siguientes:

a) Compromiso con el trabajo de campo: es necesario realizar este de manera responsable, observando y recabando información el mayor tiempo posible y de manera exacta, precisa y completa. También es importante llevar un registro de las distintas miradas de los participantes que al final del proceso permitan dar cuenta de las conclusiones extraídas de éstas. Para garantizar el compromiso con el trabajo de campo, se llevará un registro de los encuentros con los participantes por medio de notas de campo y de las reuniones que tengamos como equipo de investigación. También tendremos reuniones semanales con nuestro profesor guía para supervisar el avance de nuestra investigación.

b) Obtención de datos ricos: A través de dos entrevistas en profundidad, las cuales tendrán una duración de una hora y media -aproximadamente- realizadas a la y el educador tradicional, se busca obtener información detallada, completa y densa, de manera que ésta dé lugar a una comprensión a cabalidad del tema investigado y que permita un trabajo analítico.

c) Triangulación: es una estrategia utilizada por el investigador, con la cual se busca aumentar la confianza en la calidad de los datos obtenidos. Se busca otra fuente que otorgue datos o método para comprender el fenómeno social en cuestión. En la presente investigación se utilizará bibliografía existente y actualizada sobre educadores/as tradicionales para triangular la información recabada a través de las entrevistas en profundidad, como también de un grupo de discusión que incluya la participación de las y los educadores tradicionales más dos invitados.

d) Control de los miembros: implica hacer explícito que se pedirá a la y a él educador tradicional entrevistados que realicen una lectura crítica de la investigación, para que ellos evalúen la calidad de las descripciones, interpretaciones y significados desplegados en la investigación.

e) Auditores externos e internos al equipo de investigación: en esta instancia, el estudio es evaluado por personas conocedoras del tema, como otras que no. Se requiere la valoración de aspectos relevantes y la crítica a la investigación. Esta investigación será evaluada por nuestro profesor guía-conocedor del tema- y una comisión.

### 8.4.2 Transferibilidad

Este criterio de calidad, da cuenta que, a través de una gran cantidad de descripciones minuciosas, se abre la posibilidad de comparar el contexto utilizado para el estudio con otros escenarios posibles (Geetz, 1973). La transferencia depende de la calidad de las características, entonces el rol de los investigadores es otorgar información necesaria para que otros puedan comprobar el grado de correspondencia entre un contexto y otro. (Guba, 1989). Por lo tanto, a través una descripción acabada de los participantes, de sus contextos y de las entrevistas en profundidad realizadas y sus transcripciones permitirá a

futuros investigadores indagar en éstas y abrir la posibilidad para comparar este escenario con otros.

### 8.4.3 Dependencia

Guba & Lincon (1981), se refieren a este criterio como la forma en el cual un investigador puede seguir la pista de lo que otro hizo. Para que ello ocurra es “necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que ese investigador tuvo en relación con el estudio. Esta estrategia permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas” (Rada, 2007. p.34)

Rada (2007), plantea aspectos que podrían determinar el cumplimiento de este criterio, los cuales serían; uso de mecanismos de grabación, análisis explicitado de la transcripción fiel de las entrevistas y finalmente la descripción de las características de la muestra y su proceso de selección. Los aspectos antes mencionados serán utilizados en la esta investigación la cual está dirigida a estudiar relatos de los y las educadores tradicionales que trabajan en establecimientos educacionales interculturales bilingües de la quinta región.

Por lo tanto, en las investigaciones cualitativas si se posee una perspectiva similar al investigador original, se siguen los mismos procedimientos para la recolección y análisis de datos y el contexto bajo el cual se desarrolla la investigación son parecidos, los nuevos investigadores pueden obtener resultados y conclusiones similares (Rada, 2007).

### 8.4.4 Confirmabilidad

Dada la visión de la investigación cualitativa, en la cual de manera cooperativamente se construye el conocimiento entre el investigador e investigado, nace la confirmabilidad de los datos en contrariedad al criterio rígido de objetividad (Vasilachis, 2006). Algunos pasos para lograr la confirmabilidad que se utilizarán en esta investigación, según Guba (1989) serían:

a) Triangulación: obtener datos desde variadas perspectivas, es decir, utilizar una variedad de métodos y fuentes para que las predicciones del investigador se comprueben

de la manera más consistente posible. En la presente investigación se utilizará bibliografía existente sobre educadores/as tradicionales para triangular la información recabada a través de las entrevistas en profundidad como también dos grupos de discusión que incluya la participación de las y los educadores tradicionales más un invitado.

b) Ejercicio de la reflexión: dar a conocer a la audiencia los supuestos epistemológicos subyacentes que llevan a la formulación de preguntas de un modo particular, y posteriormente presentar los resultados de una manera determinada (Ruby, 1980). En esta investigación, los supuestos epistemológicos subyacentes se encuentran desplegados a lo largo de todo el proceso investigativo. El continuo ejercicio reflexivo acerca de nuestro tema de investigación y su implicancia, queda en evidencia en la relevancia del estudio, en el marco contextual y teórico como también en los objetivos de investigación y en la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación.

c) Llegar a un acuerdo para la revisión de la confirmabilidad: es decir, realizar un examen que dé cuenta de la existencia de datos que confirmen y den apoyo a las interpretaciones realizadas, y por ende que las interpretaciones sean consistentes a los datos obtenidos. Para resguardar este aspecto en nuestra investigación, se citará las mismas expresiones dichas por los participantes, de modo que las interpretaciones realizadas retraten fielmente el sentir de los y las educadoras tradicionales.

## 8.5 Técnica de análisis de datos

Para disponernos a analizar los relatos de los educadores tradicionales -en relación a su experiencia como tal- y los documentos respectivos a cada institución, es que hemos decidido utilizar como principal técnica el “análisis de contenido” planteado por Cáceres (2003), y guiándonos también por lo planteado por Gibbs (2007) respecto a la codificación temática y categorización.

### 8.5.1 Análisis de contenido

A pesar de que en sus orígenes esta técnica estuvo ligada a la cuantificación de los resultados, de manera numérica y superficial -limitándose al tratamiento del contenido manifiesto-, esta forma de interpretar los datos comienza a superarse al ampliar el enfoque hacia lo cualitativo, comprendiendo que, de no ser así, se tiende a distorsionar e ignorar el contenido latente de los relatos. Es así, como se plantea que el contenido manifiesto debe ser utilizado como un medio para interpretar y comprender de manera integral y profunda el contenido latente, inaccesible a la observación, para así no reducir el análisis a aspectos gramaticales o descriptivos (Pérez, 1994).

Siguiendo esta perspectiva, Mayring (2000) -a partir de su propia experiencia- define este tipo de tratamiento de datos de corte interpretativo como una aproximación empírica, donde se realiza un análisis metodológicamente controlado de textos en el marco de sus contextos de comunicación, para lo cual se sigue de ciertas reglas analíticas de contenido, recurriendo a modelos paso a paso, sin una necesaria cuantificación de por medio.

Cabe mencionar, tal como expone Cáceres (2003), que el análisis de discurso, que es similar en cuanto a propósito, difiere respecto a su modalidad y a sus resultados en relación al análisis de contenido. A pesar de que ambos se centran en la comunicación, el análisis de contenido no se restringe al plano verbal, pudiendo aplicarse a una amplia gama de materiales, incluso en la investigación de medios, como prensa y marketing.

#### 8.5.1.1 Principales pasos del análisis de contenido

A través del procedimiento paso a paso sistematizado y expuesto por Cáceres (2000) sobre la técnica cualitativa de análisis de contenido que detallaremos a continuación, se pretenden alcanzar las siguientes metas: denotar el contenido manifiesto y latente de los datos analizados; reelaborar datos brutos, agrupándolos en conjuntos homogéneos de material con sentidos similares, hasta identificar la regla descriptiva o conceptualización que justifique el porqué de tal agrupamiento; integrar los datos en cuestión a interpretaciones o abstracciones de un nivel más amplio, permitiendo establecer relaciones e inferencias entre los temas analizados y la teoría que sustenta nuestro marco teórico y contextual.

Selección del objeto de análisis en base a un modelo de comunicación:

Primero que todo, tal como lo hemos hecho previamente en este trabajo, se deben explicitar los supuestos de los investigadores que subyacen a esta investigación, definiendo una postura teórica, disciplinar o profesional que guiará el enfoque hacia cierto aspecto de lo estudiado, de manera de garantizar la objetividad del procedimiento al transparentarse las subjetividades. En nuestro caso, abordaremos los relatos de vida interesándonos por elementos relativos al comunicador, por la producción del texto, por las motivaciones intrínsecas que subyace al relato construido, y también por el trasfondo sociocultural de la temática estudiada.

Pre análisis:

De manera de orientar el análisis de contenidos, debemos comenzar desde una cierta cantidad de temáticas no completamente definidas -en base a guías formuladas para el trabajo de análisis, y a indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado-, de manera que exista flexibilidad a la hora de modificarlos o reemplazarlos por categorías más pertinentes que emerjan de los datos analizados. Estas temáticas tienen coherencia con el marco teórico y contextual, con los objetivos de la investigación, determinadas en gran parte de manera intuitiva, respecto por ejemplo a cómo se irá construyendo el relato.

De esta manera se favorecerá una delimitación de los tópicos a analizar, evitando que se llegue a resultados divergentes y a dificultades al momento de relacionar e integrar la información. Así el contenido será pertinente, al estar en consonancia con los supuestos iniciales de la investigación. Como se trata de una investigación cualitativa, esta puede ir tomando distintos cursos en el proceso, lo que puede ir modificando los elementos que uno prevé formarán parte de las temáticas analizadas en los corpus de contenido.

Definición de unidades de análisis:

Entendiendo como unidad de análisis los trozos o segmentos de contenido que son caracterizados e individualizados, para luego ser categorizados, relacionados, y utilizados de insumo para extraer inferencias, es que nos remitimos en esta investigación a tres tipos de unidad de análisis, dos de base gramatical, y otra que debido a su flexibilidad logra establecerse con o sin una base gramatical. Específicamente trabajaremos con las palabras que se identifican y se seleccionan cuando se tratan de palabras claves respecto al tema que estamos tratando, y también identificaremos temas, que tratan de conjuntos de palabras que no se encuentran delimitadas explícitamente, sino que más bien por su significado o asunto, caracterizado por su flexibilidad ya que permite seleccionar más de una frase o párrafo. Por último, recurriremos al ítem, entendido como la unidad total que se utiliza al trabajar con material simbólico (Hernández, 1994), delimitado por nuestro interés por cierta información respecto a las directrices de este trabajo. Al tener cierta claridad respecto a los criterios de inclusión y exclusión que utilizaremos para determinar estas unidades de análisis, nos resultará práctico al momento de extraer información sin limitarnos a la estructura gramatical, pudiendo englobar un ítem en un libro o en un párrafo o frase. Es así que el ítem, como también el tema son las unidades más adecuadas para analizar significados y relaciones entre palabras, frases y/o párrafos (Hernández, 1994).

Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación:

Las reglas de análisis nos ayudan a determinar las condiciones sobre las cuales codificaremos y categorizaremos los datos, otorgándoles validez y confiabilidad a estos procesos. Luego de identificar el contenido en unidades de análisis, se procede a

agruparlas en función de estas mismas, permitiendo identificar la información que guarda relación entre sí. En este proceso de clasificación y agrupación del material, a medida que se va desarrollando durante la investigación, como investigadores iremos desarrollando criterios para establecer estas clasificaciones, configurando así las reglas de análisis que van excluyendo o incluyendo el contenido de manera sistemática. Estas reglas no se basarán en agrupaciones naturales, sino que en las intenciones que orientan al investigador, tanto explícita como implícitamente, lo que permitirá que reconozcamos nuestros supuestos y sesgos en cuanto a cómo nos disponemos frente a los datos. Esto deberemos manifestarlo de manera escrita, de manera que entreguemos un marco que oriente la aplicación de estos criterios sobre el contenido.

Estos criterios, como todos los apartados y constructos de una investigación cualitativa, están sujetos a modificación, debido a la retroalimentación que se va obteniendo de los mismos datos en el proceso. Esto se debe al carácter inductivo del proceso de codificación abierta, en el que se definen las reglas de clasificación del material a partir de los mismos datos o unidades de análisis (Rodríguez, 1996), llegando a realizarse modificaciones incluso con el último dato revisado, aunque en realidad generalmente se hace posible definir con propiedad estas reglas cuando ya se ha codificado desde un diez por ciento de los datos totales (Mayrin, 2000).

De esta manera, cuando ya se han agrupado las unidades de análisis, se le debe entregar un identificador a cada grupo, a través de una “etiqueta” o código -al menos uno- que sintetice las características principales del contenido agrupado de manera precisa, el cual estará ligado a una regla de análisis. Se puede realizar esta definición de los códigos a partir de la jerga profesional, técnica o experta -definición “etic”- y de explicaciones y/o ejemplos que provengan de los mismos participantes en sus relatos -definición “emic”-. Recurriremos a la utilización de códigos descriptivos, pero también, debido a que permiten poco grado de inferencia, también utilizaremos códigos explicativos, que refiere a temas recurrentes o portadores de similar significado, permitiendo un mayor grado de inferencia e interpretación para la formulación de categorías.

Desarrollo de categorías:

Entenderemos las categorías como las “casillas” donde ordenaremos el contenido previamente codificado (Hernández, 1994) en base a criterios que emerjan desde el criterio del investigador y las vinculaciones que este realiza desde aspectos teóricos y contextuales de manera inferencial, interpretativa y crítica. Es en esta fase del análisis de datos en el que se despliega la creatividad, la capacidad de integración, y la capacidad de síntesis que nos dirijan hacia nuevas formas de entender teóricamente la información levantada.

En el caso de los códigos descriptivos, las categorías no se alejaran demasiado de estos, incluso pudiendo llegar a ser los mismos con una mayor amplitud o abstracción teórica. Distinta será la situación con los códigos explicativos, que representan interpretaciones no explícitas de los datos a través de las relaciones establecidas sobre el contenido del material analizado.

Integración final de hallazgos:

Todo el proceso inductivo anterior culminará en la síntesis final del estudio, haciendo uso de las categorías y orientándonos por los objetivos o guías de análisis para la construcción teórica final a partir del descubrimiento de vínculos, causas e interpretaciones que nos ayuden a comprender de mejor manera la situación y alcanzar los objetivos propuestos.

## 8.6 Desarrollo de la investigación

### 8.6.1 Procedimiento

Para iniciar con la presente investigación fue necesario en primer lugar, realizar una exhaustiva revisión bibliográfica, la cual permitió ir delimitando los lineamientos, conceptualizaciones y principios tanto teóricos como metodológicos que estarían a la base del proceso. De esta manera fue posible identificar los instrumentos que resultarían más pertinentes para llevar a cabo la recolección de datos (entrevistas en profundidad, grupo de discusión y revisión documental).

En cuanto a las entrevistas en profundidad, se realizó un guion para cada entrevistado y entrevistada a partir de las preguntas y los objetivos de la investigación. Las temáticas que se abordaron en estas consideraron para ambos participantes: sus hitos de vida formativos, familiares, comunitarios, entre otros, que han ido configurando su identidad pedagógica y sus prácticas educacionales, sus nociones sobre la interculturalidad y la educación intercultural, y sus prácticas y saberes pedagógicos en el sistema de educación intercultural bilingüe. Se desarrollaron 2 entrevistas a cada participante de 90 minutos cada una aproximadamente.

Posterior al proceso de las entrevistas en profundidad se reunió a los entrevistados en un grupo de discusión junto con otros dos participantes; el profesor mentor de uno de los educadores y una estudiante en práctica de Educación General Básica en la Escuela Intercultural en la que desempeña su trabajo uno de los educadores tradicionales. El objetivo de este grupo de discusión fue principalmente poder elaborar un discurso común en relación a tres puntos principalmente; las fortalezas, debilidades y desafíos que ellos y ellas identificaban del PEIB según su experiencia. Otra técnica de recolección de datos que se utilizó en este proceso fue el análisis de documentos, donde se revisaron los PEI de ambas Escuelas interculturales a fin de contrastar lo referido por el Educador Mapuche y la Educadora Aymara sobre sus experiencias y prácticas en sus instituciones educativas correspondientes.

Las entrevistas posteriormente se procedieron a transcribir organizando el texto en párrafos enumerados para facilitar el proceso de codificación. Con las entrevistas

transcritas se procedió a realizar una lectura detenida y comenzó con el proceso de codificación abierta para cada entrevista del Educador Mapuche y de la Educadora Aymara. Seguido de esto, al tener las cuatro entrevistas codificadas, se empezaron a agrupar los códigos para formar categorías por cada participante. En este momento del proceso se tenía una gran cantidad de categorías en el caso del Educador Mapuche, cuestión que supuso una revisión detalla de las categorías y visualizar posibles uniones. De esta forma tres categorías se unieron a otras que resultaban más generales; como fue el caso de la categoría “Convivencia Escolar” que se unió a la más general “Gestión PEIB Escuela intercultural”, y la de “Pedagogía Mapuche” que se unió a “Identidad Mapuche”, lo mismo con “Relación con el Estado” que se integró a “Relación con Instituciones Estatales”.

El mismo procedimiento se hizo con el grupo de discusión, donde la codificación se realizó considerando las fortalezas, debilidades y desafíos que los y las participantes identificaron y por lo tanto las categorías correspondían a estos mismos elementos.

A continuación, se elaboraron las tres categorías transversales a través de un proceso de discusión y reflexión a partir de las categorías por participante y del grupo de discusión, intentando dar respuesta a las preguntas de investigación.

Con las categorías identificadas tanto de las entrevistas como del grupo de discusión se elaboraron los relatos para cada categoría, teniendo de esta forma; categoría y sus relatos del Educador Mapuche y la Educadora Aymara, categoría y sus relatos del grupo de discusión y categorías transversales y sus relatos.

El análisis de estos datos recogidos mediante la codificación de los elementos que emergieron y fueron agrupados en categorías, es contrastado con los elementos teóricos revisados en la primera etapa de la investigación.

Se toma este cruce de información entre los datos obtenidos y las bases teóricas revisadas para elaborar la discusión e identificar, a través de las preguntas de investigación, los principales hallazgos del proceso de investigación. Es en esta parte donde se decide eliminar la pregunta de investigación “¿Cuáles son los núcleos de contenidos que narran los educadores tradicionales para identificar y describir sus

saberes y prácticas pedagógicas en el sistema educacional intercultural bilingüe?” dado que no se obtuvieron datos significativos mediante el proceso que pudiera dar cuenta de ella de manera profunda.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se alude al proceso general de la investigación, dando cuenta de nuestras principales reflexiones y proyecciones identificadas como también desafíos y críticas.

# 9 RESULTADOS

En el proceso de recopilación de datos de la presente investigación, se utilizaron diversos instrumentos para acceder a la información, en primer lugar, dos entrevistas en profundidad con los dos educadores tradicionales participantes, un grupo de discusión y finalmente una revisión documental de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) esto, con el propósito de contrastar la información y obtener resultados para el posterior análisis. Referente a las entrevistas en profundidad se llevó a cabo una reducción de la información recabada, por medio de un proceso inductivo que consistió en identificar temas recurrentes en las entrevistas y realizar agrupamientos a partir de estas temáticas más relevantes que los participantes identifican. Este proceso se llevó a cabo por una lectura y relectura exhaustiva de las entrevistas por parte de las y los investigadores, lo que permitió generar códigos y a su vez categorías inductivas sobre los discursos más significativos para los participantes, los cuales adquieren relevancia para la presente investigación. Estos códigos son agrupados de manera descriptiva o analítica (ver tabla 1), entendiendo las primeras como características de partes de la entrevista que permiten integrar un conjunto de datos y, por otra parte, las analíticas pueden abrir paso a procesos de abstracción mayores lo que puede dar origen a categorías con fuerte poder interpretativo y por ende a formulaciones teóricas más complejas (citado en Cáceres, 2003).

**Tabla 1**

| Educadora Aymara | |
|---|---|
| Categorías Analíticas | Códigos |
| Nociones de Interculturalidad | - **Multiculturalidad**<br>- **Ventajas de una educación auto-gestionada**<br>- **Vivencia de Interculturalidad** |
| Identidad Aymara | - **Caracterización del Aymara**<br>- **Ascendencia Quechua y Aymara**<br>- **Reencuentro con su origen**<br>- **Sentimiento de comunidad**<br>- **Preservación de la tradición** |

| | |
|---|---|
| | **agrícola**<br>- **Ritualidad Aymara**<br>- **Transmisión de conocimientos a través de la cotidianeidad**<br>- **Estilo de vida ligado a la agricultura**<br>- **Conocimientos de una educadora tradicional**<br>- **Inexistencia de fronteras políticas**<br>- **Ausencia de prejuicios** |
| Evaluación personal de su práctica como Educadora tradicional | - **Reflexión personal de los primeros meses del taller de agricultura**<br>- **Relación con la dupla pedagógica**<br>- **Satisfacción con su trabajo como educadora tradicional** |
| Motivación y significados personales de ser Educadora tradicional | - **Capacitación en el manejo de la lengua**<br>- **Intereses por la educación a lo largo de su vida**<br>- **Interés por insertarse en el PEIB**<br>- **Interés por la capacitación como educadora tradicional**<br>- **Sentido de responsabilidad**<br>- **Valoración del Pueblo Aymara** |
| Categorías Descriptivas | Códigos |
| Hitos de vida | - **Migración**<br>- **Educación en el área rural**<br>- **Aprendizaje de la tradición agrícola**<br>- **Conformación de familia** |

| | |
|---|---|
| Relación del Estado Chileno con los Pueblos Originarios | - **Falta de reconocimiento hacia el Pueblo Aymara**<br>- **Reivindicación del Estado con el- Pueblo Aymara**<br>- Desafíos de la sociedad chilena |
| Discriminación | - **Prohibición de la expresión de la lengua**<br>- **Abuso de poder de la policía en la dictadura**<br>- **Racismo selectivo**<br>- **Visión eurocéntrica**<br>- **Invisibilización de los Pueblos originarios** |
| Características de la Escuela | - **Baja densidad de población originaria en la escuela**<br>- **Escuela pequeña**<br>- **Integración Escolar**<br>- **Personal docente en la escuela**<br>- **Horas destinadas en el aula para implementar enseñanza de lengua** |
| Percepción de las características del PEIB | - **Material enfocado en el desarrollo de la lengua**<br>- **Incompatibilidad de su trabajo en el PEIB con otro trabajo estable**<br>- **Propuestas de mejoras para el PEIB**<br>- **Descontextualización del PEIB en zonas urbanas**<br>- **Necesidad de compartir experiencias con otros** |

| | |
|---|---|
| | **educadores o educadoras tradicionales**<br>- **Evaluaciones desde el PEIB** |
| Preparación para el PEIB | - **Primer acercamiento al programa**<br>- **Capacitaciones dentro del programa**<br>- **Validación a través de capacitaciones**<br>- **Dominio de la lengua y cosmovisión de una educadora**<br>- **Red de apoyo con la UPLA** |
| Rol como Educadora tradicional en la Escuela | - **Taller de agricultura.**<br>- **Articulación del taller de agricultura con los planes y programas del MINEDUC.**<br>- **Construcción de un PEI y un PME intercultural.**<br>- **Objetivo de su labor.**<br>- **Mejora en la conducta de los niños y niñas.**<br>- **Interés de los niños y niñas por conocer más sobre la cultura Aymara.**<br>- **Valoración de los saberes Aymaras.**<br>- **Buena recepción de la comunidad educativa frente al taller de agricultura.** |

| Educador Mapuche | |
|---|---|
| Categorías Analíticas | Códigos |
| Mapuche Urbano | - **Identidad Intercultural**<br>- **Identidad Mapuche Urbano**<br>- **Diversidad Cultural Mapuche en la Zona Urbana**<br>- **Diferencias Mapuche Urbano vs Mapuche Rural** |
| Identidad Pedagógica Mapuche | - **Pedagogía Mapuche**<br>- **Medicina Tradicional Mapuche**<br>- **Transmisión de Saberes**<br>- **Fortalecimiento de la Identidad Mapuche**<br>- **Reforzamiento de la Identidad**<br>- **Identidad Mapuche**<br>- **Tradiciones Ancestrales**<br>- **Diversidad de Saberes en el Pueblo Mapuche**<br>- **Metodología Mapuche**<br>- **Aprendizaje en base a la experiencia** |
| Educador tradicional | - **Relación con dupla pedagógica**<br>- **Motivo de su ejercicio como educador tradicional**<br>- **Prácticas como educador tradicional en la Escuela**<br>- **Significación del rol como educador tradicional**<br>- **Trabajo con la dupla pedagógica**<br>- **Validación como educador tradicional**<br>- **Funcionamiento dupla** |

| | |
|---|---|
| | **pedagógica**<br>- **Experiencias como educador tradicional** |
| Categorías Descriptivas | Códigos |
| Relación con el Estado y sus Instituciones | - **Negligencia y malas prácticas**<br>- **Manejo institucional**<br>- **Proyectos Estatales**<br>- **Intereses políticos**<br>- **Mapuche institucionalizados**<br>- **Demandas del Pueblo Mapuche en Educación Intercultural**<br>- **Conflicto del Pueblo Mapuche con el Estado chileno**<br>- **Deuda Histórica del Estado**<br>- **Demandas de los Pueblos Originarios**<br>- **Reconocimiento del Pueblo Mapuche como Pueblo originario del territorio** |
| Contraste Cultural | - **Proceso burocrático**<br>- **Talleres**<br>- **Conflicto por Proyecto Intercultural en la Escuela**<br>- **Espacios de participación en la escuela**<br>- **Proyecto Intercultural de la Escuela: PEI**<br>- **Educadores tradicionales**<br>- **Ley SEP y PEIB**<br>- **Desarrollo del proyecto intercultural en la Escuela**<br>- **Participación de la comunidad en PEI**<br>- **Funcionamiento PEIB en la** |

| | |
|---|---|
| | **Escuela**<br>- **Gestión PEIB en la Escuela**<br>- **Impacto del Proyecto Intercultural en los niños y niñas** |
| Gestión del PEIB en la Escuela Intercultural | - Despidos de educadores tradicionales a Nivel Municipal<br>- Manejo institucional del PEIB<br>- Apreciación funcionamiento PEIB Nivel Regional<br>- Mesa de Educación Intercultural<br>- Gestión de recursos PEIB<br>- Manejo Institucional del PEIB<br>- Funcionamiento del PEIB a Nivel Regional<br>- Disputas dentro del PEIB<br>- Comienzos EIB<br>- Gestión PEIB nivel nacional |
| Gestión del PEIB, V Región | - Contraste de Metodologías<br>- Trabajo Reivindicativo<br>- Percepción de la Sociedad chilena sobre el Pueblo Mapuche<br>- Contraste pedagógico educativo<br>- Diferencias en la formación pedagógica<br>- Contraste cultural y metodológico<br>- Visión de la niñez<br>- Conciliación metodológica<br>- Lógica de Educación de Mercado<br>- Naturaleza del niño mestizo<br>- Colonización de las profesiones<br>- Encuentro metodologías educativas<br>- Crítica al sistema de educación |

| | |
|---|---|
| | nacional<br>- Formación transversal sobre la cultura Mapuche<br>- Identidad mestiza |
| Percepción de leyes y políticas públicas en torno a la interculturalidad | - Condiciones laborales de Educadores Tradicionales<br>- Gestión del Estado en Educación Intercultural<br>- Gestión del Estado en Salud Intercultural<br>- Crítica a la formación profesional<br>- Creación de otras escuelas interculturales<br>- Creación de escuela Mapuche<br>- Educación Mapuche Transversal<br>- Educación Transversal para todos los Pueblos originarios |
| Deslegitimación del Pueblo Mapuche | - Medios de comunicación y Pueblo Mapuche<br>- Educación Hegemónica<br>- Estereotipos hacia el Pueblo Mapuche<br>- Agentes del Estado<br>- Desinformación<br>- Sistema educativo colonizador<br>- Discriminación<br>- Distorsión cultural originada por los Estados Nacionales<br>- Estados Nacionales vs Pueblos originarios |
| Lengua (mapuzungun) | - Pérdida de la Lengua<br>- Adquisición de la Lengua<br>- Transmisión de la Lengua<br>- Recuperación de la Lengua |

| | |
|---|---|
| | - Diversidad de Dialecto Mapuche |
| Proyecto Intercultural Comunidad We Folilche Amuleaiñ | - Misión del Proyecto Intercultural<br>- Reivindicación de la identidad mestiza<br>- Conservación de la cultura<br>- Gestión del PEI en base al proyecto intercultural<br>- Formación en oficios Mapuche en la Escuela<br>- Impacto del proyecto intercultural en los niños<br>- Conflicto por proyecto intercultural en la Escuela<br>- Interculturalidad Funcional<br>- Desafíos del PEIB<br>- Proyecto de Escuelas Mapuche |
| Hitos de Vida | - **Experiencias de discriminación en la escuela**<br>- **Actitud frente a la discriminación**<br>- **Trayectoria Formal como Educador Tradicional**<br>- **Orígenes línea familiar**<br>- **Formación pedagógica del Lonko**<br>- **Consecuencia de la discriminación**<br>- **Experiencia en la educación formal**<br>- **Rol del Lonko**<br>- **Formación autodidacta**<br>- **Rol como dirigente**<br>- **Proceso de Introspección cultural**<br>- **Formación política dirigencial** |

| | |
|---|---|
| | **del Lonko**<br>- **Historia familiar**<br>- **Datos biográficos**<br>- **Estudios formales**<br>- **Infancia**<br>- **Trayectoria laboral**<br>- **Fortalecimiento de la identidad Mapuche** |

## 9.1 Participantes

### 9.1.1 Educador Mapuche (Em)

Nace en 1957 en Valdivia en el sur del país, proveniente de un tronco familiar Mapuche-Huilliche de la Isla de Chiloé. A los tres años de edad migra junto a su familia hacia la ciudad de Valparaíso, en donde vive toda su infancia marcada por un sentimiento de curiosidad hacia sus raíces. En su vida adulta comienza un trabajo político como dirigente, enmarcado en la relación con Comunidades Mapuche de Santiago. En el año 93 nace la Comunidad We Folilche Amuleaiñ, ubicada en Cerro Cordillera, transformándose en Lonko de ésta e iniciando un trabajo reivindicativo junto a su esposa y su familia. Trabajo que está ligado principalmente a temáticas en Salud y Educación y que se liga a un trabajo realizado durante años con escuelas de la zona, hasta llegar hace dos años a desempeñarse formalmente como Educador Tradicional a una Escuela Básica Intercultural en Playa Ancha en donde realiza el taller de música y danza, huerto medicinal y palin, además de coordinar el trabajo de otros y otras educadoras tradicionales presente en la escuela que realizan talleres de orfebrería y telar.

Su análisis a lo largo de este estudio está marcado por este componente político reivindicativo, relacionado a las demandas del Pueblo Mapuche en diversas temáticas como salud, vivienda y sobre todo Educación.

#### 9.1.1.1 Lugar de trabajo Em

La Escuela en la que trabajan y se vincula la comunidad del Educador tradicional Mapuche, es una escuela Municipal, inaugurada el año 1972, que posee actualmente enseñanza pre-básica (NT1 y NT2) y básica (1ro a 8vo), con un curso por nivel. Se encuentra ubicada en el cerro de Playa Ancha, en un sector habitacional donde viven y pertenecen la mayor parte de sus estudiantes.

Tiene una matrícula de 265 estudiantes, y posee un índice de vulnerabilidad de 68,73%. Ofrece atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales, a través de diferentes programas de integración.

Desde el año 2010 comienzan las actividades interculturales en conjunto a la comunidad We Folil Che Amuleaiñ, en la celebración de algunos hitos, un trabajo que se fue fortaleciendo, hasta llegar el año 2014 a transformarse en la primera Escuela Intercultural de la provincia de Valparaíso. Desde allí en adelante se ha desarrollado un Proyecto Educativo Intercultural que fue construido con la participación de toda la comunidad educativa. La jornada escolar completa (JEC) es destinada al desarrollo de los diferentes talleres interculturales que realizan el Educador, junto a otras 2 educadoras tradicionales que fueron contratadas posteriormente por la ley SEP. Estos (taller de huerto y hierbas medicinales, palín, telar, música y danza tradicional, orfebrería) no son los únicos talleres que se realizan, también los niños tienen la posibilidad de sumarse a la construcción del invernadero, al taller de teatro, de taekwondo, futbol inclusivo, folclore, entre otros.

La escuela se ha planteado en su Plan de Mejoramiento Estratégico el seguir profundizando la Interculturalidad a través de la participación y capacitaciones para los profesionales y educadores, el seguir potenciando los lazos entre la comunidad educativa y con énfasis en la participación de los apoderados, fortalecer el clima institucional y desarrollar a través del UEI una mejora en los resultados de Matemática y Lenguaje, que ha bajado sus resultados en los últimos años.

La escuela se encuentra en un proceso de adaptación a este nuevo proyecto, lo que ha sido posible por los esfuerzos personales que han puesto algunas personas que forman parte del establecimiento, y su continuidad dependerá de lograr cada vez más grados de adherencia del resto de sus miembros.

### 9.1.2 Educadora Aymara (Ea)

Nace en el poblado de Livilcar, al interior del Valle de Azapa, en la Región de Arica. Por razones de estudio migra junto a su familia al poblado de San Miguel de Azapa a 12 kilómetros de la ciudad de Arica, en donde vive hasta los 20 años. Su infancia está marcada por la práctica de la agricultura, labor a la cual se dedicaban sus padres. En el año 91 llega a la Ciudad de Villa Alemana, en la Quinta Región junto a su esposo e hijos. En este lugar participa en la Asociación Multicultural Pachakuti donde confluyen personas de distintas etnias, Atacameños, Mapuches, Quechuas y Aymaras, y donde trabajan principalmente en salud, educación, cosmovisión y valoración de las costumbres y creencias de los pueblos originarios. Desde este año, 2016 comienza a desempeñarse

como Educadora Tradicional en una Escuela rural básica en la localidad del Patagual en Villa Alemana, siendo la encargada del Taller de Interculturalidad de huerta escolar, plantas medicinales con inducción a la lengua y la cosmovisión Aymara.

Su análisis a lo largo del estudio está enmarcado en el interés que presenta sobre aprender más sobre la cosmovisión y lengua de su Pueblo y la motivación que le ha dado el impacto de su labor en la Escuela.

#### 9.1.2.1 Lugar de trabajo Ea

La Escuela donde desempeña su labor la educadora tradicional Aymara, es un establecimiento multigrado municipalizado con enseñanza pre-Básica y básica, ésta se encuentra ubicada en la localidad de El Patagual y atiende a niños y niñas de alto riesgo social de las tres comunidades rurales de los sectores El Patagual, Lo Hidalgo y Quebrada Escobares.

El establecimiento educacional tiene posee una matrícula de 38 alumnos, de los cuales el 53% pertenecen a alumnos prioritarios. La escuela recibe aportes de la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Esta escuela se caracteriza por estar inserta en un contexto rural de Villa Alemana y las familias que componen la comunidad educativa poseen una composición mayoritariamente monoparental, con empleos precarios y esporádicos relacionados con la agricultura y, por ende, con bajos recursos económicos.

A pesar de este contexto, la escuela busca fomentar el cuidado y respeto por el medio ambiente incorporando el Huerto Orgánico Escolar, zona de arborización nativa y reciclaje de residuos orgánicos. Por ende, es importante para la escuela transmitir valores como el respeto, honestidad, trabajo y amor por nuestros campos y tradiciones patrióticas.

### 9.1.3 Profesor Mentor (PM)

Es profesor de Educación General Básica, ejerce sus funciones docentes en una Escuela Intercultural ubicada en el primer sector de Playa Ancha en Valparaíso, donde cumple funciones como coordinador del Proyecto Educativo Intercultural de la Escuela. Además,

se desempeña como Profesor Mentor para la dupla pedagógica de educadores tradicionales, siendo la dupla del Educador Mapuche entrevistado.

### 9.1.4 Estudiante de Pedagogía Básica (EP)

Estudiante de último año de Pedagogía General Básica en la Universidad de Playa Ancha. Se encuentra realizando su práctica profesional en la Escuela Intercultural en la cual trabaja el Educador Tradicional Mapuche y el Profesor Mentor. Su tesis se trata de las Etapas de Gestión del Proceso del Proyecto Educativo Institucional (PEI) Intercultural de la Escuela en la cual realiza la práctica.

## 9.2 Categorías y sus relatos

A continuación, se presentan las categorías y sus definiciones, elaboradas a partir del relato de la educadora Aymara y el Educador Mapuche, tanto de las entrevistas en profundidad, grupo de discusión y análisis documental de los proyectos educativos institucionales.

Para darle sustento al relato, se complementará con citas de ambos educadores, recopiladas según las herramientas antes mencionadas.

Se debe recalcar, que cada entrevista de la y el educador fue dividida en 2 partes. Cada cita se codificará de la siguiente manera: “E1” y “E2” para entrevista 1 y entrevista 2 de cada participante, “Ea” y “Em”, para mencionar a la Educadora Aymara y Educador Mapuche. Para referirse al número de línea de cada entrevista o grupo de discusión, se utilizará “L” seguido de su número correspondiente. Por ejemplo: (E1, Ea, L 345-350). La siguiente codificación significa que se está citando la entrevista 1 de la Educadora Aymara, en la línea 345 hasta la 350.

Para citar el grupo de discusión se utilizará el código “GD”, en cuanto a los participantes invitados, se ocupará “PM”, para referirse al profesor mentor y “EP”, para denominar a la estudiante de pedagogía. Ejemplo: (GD, PM, L 26-28), lo que corresponde al grupo de discusión, profesor mentor, línea 1 a la 7.

### 9.2.1 Categorías y sus relatos: Educador Mapuche

#### 9.2.1.1 Proyecto Intercultural Comunidad We Folilche Amuleaiñ

Esta categoría da cuenta de qué manera la comunidad We Folilche Amuleaiñ ha levantado, gestionado y llevado a cabo su propio proyecto intercultural, manifestando sus intenciones y objetivos. Además de esto hace se referencia a conflictos enfrentados y resultados obtenidos en el proceso, como también a proyecciones a futuro respecto al PEIB y a la educación de los Pueblos originarios.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Misión del Proyecto Intercultural
- Reivindicación de la identidad mestiza
- Conservación de la cultura
- Gestión del PEI en base al proyecto intercultural
- Formación en oficios Mapuche en la Escuela
- Impacto del proyecto intercultural en los niños
- Conflicto por proyecto intercultural en la Escuela
- Interculturalidad Funcional
- Desafíos del PEIB
- Proyecto de Escuelas Mapuche

| | |
|---|---|
| Em | El proyecto intercultural levantado por la comunidad Mapuche a la que el Em pertenece, obedece a objetivos fundamentales, los cuales guardan relación con la población chilena en cuanto a la necesidad de que esta reconozca tanto la existencia del Pueblo Mapuche, como también su naturaleza mestiza –ascendencia española y Mapuche-: *"Que ellos reconozcan que existe un Pueblo originario… eso, y que después por supuesto que se auto reconozcan como mestizos"* (E1, Em, L950-951).<br><br>En relación a lo anterior, se vuelve relevante la necesidad de intervención en las |

| | |
|---|---|
| | escuelas por parte de las mismas comunidades Mapuche y personas familiarizadas con la cultura, debido a la nula y sesgada educación que los mismos profesores entregan a los niños respecto al Pueblo Mapuche y su cultura, y también a la falta de sensibilización respecto a naturaleza mestiza de estos: *"Ahora, porque hemos ido al colegio porque nosotros consideramos, esto que les estaba diciendo que el chileno tiene que reconocer su identidad mestiza… ahora no lo va a reconocer si no hay alguien que le diga que tiene identidad, o que haga un trabajo con ello. O sea, los niños en el colegio no van a saber que existe el Pueblo Mapuche y que, hipotéticamente a lo mejor tienen abuelos en cuarta, en quinta o en sexta o que la base social del Pueblo de Chile nace de la base del cruzamiento de dos Pueblos. Entonces… los profesores no se lo van a decir tampoco, los profesores son los primeros que están viendo si la cuestión está bien, está mal y todo eso… haciendo conjeturas en todo sentido, el tema hoy día es ese, entonces tenemos que ir nosotros además que ellos no conocen la cultura"* (E1, Em, L195-204).<br><br>Específicamente en los colegios interculturales, el Em considera que la población Mapuche urbana debería ser responsable de su gestión, esto debido a que ellos poseen y se relacionan en ambas culturas: *"Considero que los que tiene que estar a cargo del tema de educación en un colegio intercultural así con estas características te digo yo, somos nosotros, porque nosotros somos los interculturales" (E2, Em, L297-299).*<br><br>Estos colegios deberían elaborar sus proyectos educativos institucionales -en base al proyecto intercultural- en conjunto con toda la comunidad escolar: *"empezar con este proyecto, o sea, todos los colegios que ahora tienen educadores tradicionales haciendo un taller, esos colegios deberían hacer este proyecto que está haciendo este colegio, el proyecto institucional… que se junten la directora, la comunidad, los educadores tradicionales de ese lugar, de esa comuna por decir así, no cierto, con los directivos, con los profesores y hagan el proyecto"* (E2, Em, L487-488).<br><br>Uno de los aportes del proyecto intercultural a los niños en la escuela es la entrega de herramientas que les puedan ser útiles en un futuro, a través de la formación temprana en oficios Mapuche: *"Entonces si los cabros estuvieran formados desde* |

| | |
|---|---|
| | *un principio, desde la enseñanza básica, con elementos, con oficios (…) La profesora de técnicas manuales enseñaba a coser, a las chiquillas les enseñaban a bordar, le enseñaban a tejer, y los preparaban para cuestiones a lo mejor no tan para llegar a la universidad, tener un tremendo título, pero ellos ya tenían un arma con que defenderse en la vida. Entonces, yo creo que nosotros, el objetivo, una de las cosas principales de nosotros, va a ser ese aporte"* (E2, Em, L130-138).<br><br>Se ha observado un impacto positivo del proyecto intercultural en la mayoría de los niños, ya que a pesar de que a algunos les parezca ajeno, estos responden de buena manera al tratarse de espacios educativos que se escapan de la pedagogía formal: *"obviamente que a algunos les ha parecido a ajeno, pero nosotros la experiencia que tenemos acá con los niños yo creo que, del cien por ciento, el ochenta por ciento ha sido muy positivo ¿ya? Porque… lo sacas del contexto educativo formal"* (E1, Em, L941-943).<br><br>Ha existido ciertas resistencia y presiones por parte de las instituciones estatales -encargadas del programa de educación intercultural bilingüe- hacia la escuela y el proyecto intercultural llevado a cabo, manifestando molestias por la cantidad de talleres y educadores tradicionales que allí ejercen, presionándose a la directora de la escuela por este motivo, y persuadiéndola de que se transformara el enfoque del colegio: *"empezaron a correr la voz en el ministerio que los Mapuche se habían tomado el Colegio ¿Por qué? Porque tenemos como cuatro talleres, porque se tuvo la eh…no sé si la osadía o la inteligencia de poder hacer compatible este proyecto, estos proyectos que hay en las municipalidades de ¿cómo se llaman? los SEP? SEP algo por ahí, los proyectos de talleres que hay en los colegios…"* (E1, Em, L576-581) *"desde la SEREMI empezaron a apabullar a la directora que estaba ella apoyando muy bien al principio todo el tema y empezaron a apabullar a la directora que, porque no convertía el colegio mejor en un colegio artístico, y que el PEIB era solamente para un educador, no para tener tantos talleres, y que porque lo habían hecho así"* (E1, Em, L671-675).<br><br>El Em hace alusión a que la forma en que se entiende la interculturalidad en algunos colegios da lugar a proyecto que no se orientan por el desarrollo de una |

| | |
|---|---|
| | interculturalidad real, deduciendo esta al folclore: *"hasta hoy día no existe interculturalidad, o sea, hablan de la interculturalidad y nosotros fuimos…Bueno hay colegios que hacen folclore en vez de interculturalidad"* (E2, Em, L258-260). |

#### 9.2.1.2 Educador Tradicional

Esta categoría se conforma por aquellos elementos que motivan al participante a ejercer como educador tradicional, el significado que le otorga a este rol, y las prácticas y experiencias que tiene como educador tradicional en la escuela. También abarca elementos acerca de la relación y el funcionamiento con la dupla pedagógica, el profesor o profesora mentor

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Relación con dupla pedagógica
- Motivo de su ejercicio como educador tradicional
- Prácticas como educador tradicional en la Escuela
- Significación del rol como educador tradicional
- Trabajo con la dupla pedagógica
- Validación como educador tradicional
- Funcionamiento dupla pedagógica
- Experiencias como educador tradicional

| | |
|---|---|
| Em | El Em va relatando cómo ha sido para él trabajar en la escuela a través del PEIB con el título formal de educador tradicional, ya que previo a esta institucionalización, la comunidad Mapuche a la cual pertenece ya había comenzado a gestionar sus redes de trabajo con escuelas de la región.<br><br>En su relato se evidencia que las múltiples funciones que debe cumplir como dirigente, reducen su participación en la escuela: "*Yo voy a los talleres porque es mi deber de participar y llevar adelante este trabajo. Mira, yo te digo, te confieso así* |

| | |
|---|---|
| | *bien eh… en forma bien sincera y transparente, eh… si… si me habrían dicho que habría tenido oportunidad en alguna otra cosa a lo mejor no habría estado en el colegio ¿ah? Habría… a lo mejor habría insertado a los educadores tradicionales, pero principalmente porque igual me quita tiempo, igual tengo que andar corriendo, haciendo cosas, pero yo creo que eh… es súper importante que yo también esté ahí ¿ya? Porque siempre, y bueno, también los profesores, cuando se inició cuando se hizo el proyecto siempre se me dijo que ojalá estuviera casi todos los días allá po, y para mi es casi imposible estar todos los días allá po, o sea es imposible. Eh… hay tantas otras cosas aparte de educación. Está salud, está vivienda, y yo soy un dirigente bastante ocupado, viajo constantemente a Santiago, como me tengo que desplazar al sur, entonces igual me… me he restringido, pero contento si por el trabajo que se hace con los niños, por lo que estamos entregando, y lo que se ha ido ya ellos han ido asumiendo a día… ya han ido entendiendo"* (E2, Em, L569-581).<br><br>El Em nos cuenta también acerca de sus prácticas en la escuela, relata que él imparte cuatro de los cinco talleres que se desarrollan bajo el PEIB: "*Estoy trabajando con medicina, con huerto, palín (…) y danza"* (E1, Em, L850).<br><br>En este contexto nos describe la relación que se genera entre los educadores y educadoras tradicionales con su dupla pedagógica. Relata que la relaciones en general son buenas y que las diferencias que han existido, las atribuye a la resistencia al cambio de alguno de ellos y las diferencias metodológicas: *"Bien, yo no he tenido problema, y… ha habido algunas cosas, hay unas… de repente algunos desencuentros, pero en el taller mío no, en el taller que se ha dado un poquito de diferencia es en el de telar, pero ni tanto, no es tanto, ha habido buena afinidad en ese sentido"* (E1, Em, L852-854).<br><br>En cuanto al funcionamiento de las reuniones, planificaciones y acompañamientos que debiesen ser otorgados por los profesores y profesoras mentor, se evidencia que la mayoría participa: "*algunos no asisten a reuniones, pero están trabajan juntos, se trabaja en una reunión"* (E1, Em, L857-858).<br><br>Cuando preguntamos al participante acerca de qué significados otorga él a su rol de educador tradicional, menciona que para él no es relevante este título formal, ya |

| | |
|---|---|
| | que lleva años trabajando con su comunidad en vinculaciones con las escuelas: "*pero es que pa' mí no tiene ninguna transcendencia el título de educador tradicional po' porque yo (…) yo soy… yo no soy un sabio, no soy ná, pero yo soy un Mapuche, un dirigente que ha trabajado años, a mi lo que menos me interesa son los títulos en el eh… Bueno ellos le colocan hay gente que se dice que es kimche que no sé qué otras cuestiones más, a mí lo que me interesa si yo tengo que traspasar conocimiento es enseñarle, no me interesa el título que me den, no me interesa"* (E1, Em, L528-535).<br><br>Y nos relata también por que llegó a trabajar bajo el alero del PEIB, motivo que tiene que ver principalmente con la articulación de una de las muchas reivindicaciones en el tema de reconocimiento a los Pueblos originarios: "*pero ahora mira llegué como educador tradicional porque venían todas estas reivindicaciones y todo ese asunto y dijimos ya nosotros ahora es el tiempo en que nos (inaudible 4:35) para ver qué es lo que pasa, que estaba la cola"* (E1, Em, L537-539).<br><br>Al preguntarle si se siente validado en la escuela por parte de la comunidad educativa el plantea que si, a pesar de todos los problemas que tuvieron que pasar a lo largo de este año en cuanto al desprestigio que intentaron hacerles en la escuela, pero reconoce que existe una valoración por parte de los profesores de los conocimientos que ellos entregan**:** "*Sí, no de todas maneras, de todas maneras, eh, aunque como fuimos bombardeados y se creó como un…[Un ambiente tenso] Claro. Pero si, en ese colegio, a pesar de todo, los profesores han validado mi trabajo, o sea, igual cualquiera no llega y te hace un taller de joyería en el colegio, y si te lo hacen te lo hacen en algún instituto y… y te cuesta"* (E1, Em, L956-961).<br><br>En cuanto a la validación hay un aspecto criticable, que puede mejorar en cuanto a las relaciones, el Em considera que existe un trabajo aun por realizar, que es más bien social y tiene que ver con algunas actitudes de discriminación implícita a los educadores tradicionales, y que frente a esto, ellos como Mapuche debido a su carácter han podido sobrellevarlo: "*Debilidades…todavía comprensión de algunos profesores, algunos resquemores ¿me entiende?, esa… como discriminación solapada así… que no te inflan, que no te agarran… a mí no estoy ni ahí de todas maneras, pero que no te agarran, que te miran, así como… que uno se da cuenta* |

| | |
|---|---|
| | *¿me entendis?, eh… nosotros hemos podido permanecer bien ahí porque tenemos nuestro carácter, si todas las personas que están ahí saben, quizás en otros lados no es lo mismo, pero en el caso nuestro, no "* (E2, Em L467-472). |

#### 9.2.1.3 Identidad Pedagógica Mapuche

Esta categoría engloba tanto lo que el Em considera propio de la identidad de su Pueblo -junto con los elementos culturales que la componen-, como también la percepción que él tiene sobre la forma en que el sistema educativo formal, y en específico el PEIB, ha asimilado e integrado estos saberes, contrastando las visiones y metodologías en disputa dentro del terreno educativo.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Pedagogía Mapuche
- Medicina Tradicional Mapuche
- Transmisión de Saberes
- Fortalecimiento de la Identidad Mapuche
- Reforzamiento de la Identidad
- Identidad Mapuche
- Tradiciones Ancestrales
- Diversidad de Saberes en el Pueblo Mapuche
- Metodología Mapuche
- Aprendizaje en base a la experiencia

| | |
|---|---|
| Em | El Em considera que el manejo del idioma, a pesar de ser fundamental, no define necesariamente el ser reconocido como Mapuche, ya que también debe poseerse una conciencia histórica de lo que significa ser Mapuche, además de los distintos elementos y creencias culturales que les son propias: *"hay otros peñis que a lo mejor no tienen el idioma, pero tienen la conciencia histórica de ser Mapuche, y* |

| | |
|---|---|
| | *tienen los elementos tradicionales el feyentu, las creencias y todo ese asunto"* (E2, Em, L301-303) (…) *"es muy importante el idioma obviamente, es muy importante, es lo prioritario, pero aquí tiene que haber una conciencia de ser Mapuche, conciencia histórica"* (E2, Em, L312-313).<br><br>Se hace relevante la concientización y reforzamiento de la identidad de ser Mapuche por parte del grupo familiar, principalmente en base al reconocimiento de sus raíces familiares y culturales: *"del fortalecimiento de la identidad, del cómo te educan los viejos, del reforzamiento que te dan. Por ejemplo, eh… nosotros eh… recibimos discriminación, pero nosotros no nos sentimos discriminados porque nuestros viejos nunca nos dijeron que aceptáramos la discriminación o sea ellos no nos decían "no acepten la discriminación", ellos nos decían "no, ustedes saben de donde son, saben quiénes son sus abuelos, saben de dónde vienen, saben su territorio de donde vienen"* (E1, Em, L329-334).<br><br>Existen variantes culturales del Pueblo Mapuche dependiendo de las líneas familiares de las cuales procede cada comunidad/familia, las cuales se han configurado a lo largo de la historia: *"no es lo mismo ser huilliche por ejemplo, Mapuche huilliche que Mapuche pehuenche, por una constante histórica, por una per por una… también la colonización ideológica tiene que ver mucho"* (E2, Em, L645-647).<br><br>Dentro de la cultura Mapuche la cocina se vuelve uno de los principales espacios de transmisión de la cultura, ya que es donde se comparte e interactúa en torno al alimentarse: *"ese espacio es el espacio de transmisión de la cultura, porque ahí está el fogón, el brasero, está la cocina entonces se comparten los alimentos… el momento de…de comer no cierto, es el momento en el que se traspasan los conocimientos"* (E1, Em, L48-49).<br><br>Distintos integrantes de la familia han recuperado distintos saberes tradicionales Mapuche, en este caso su abuela transmitió el conocimiento de las hierbas medicinales: *"hay* Lawentuchefe *que son encargadas de las hierbas medicinales por el mismo tema que te decía de que mi abuela era médica, entonces eso* |

| | |
|---|---|
| | *quedó en la familia"* (E1, Em, L95-97).<br><br>Esta transmisión de saberes se logra en gran medida por medio de la oralidad y de las costumbres en el día a día, como lo es la enseñanza de los oficios Mapuche, proceso en el cual se transmiten distintos elementos culturales por medio de la oralidad y la experiencia: *"gran parte tiene que ver no cierto, con la transmisión, la oralidad que existe en la familia, la costumbre, todas esas cosas"* (E1, Em, L117-118) *"por medio de la metodología Mapuche de enseñanza de oficio, tú vas traspasando el idioma, vas traspasando conceptos, vas traspasando historia y una serie de cosas"* (E2, Em, L459-460).<br><br>La pedagogía Mapuche se basa principalmente en la observación y en la escucha, al contrario que en la pedagogía del sistema educativo formal, el cual recurre principalmente a la pregunta: *"hice como dos o tres preguntas no y me mandaron a la punta del cerro. Y no pregunté más me dediqué a puro escuchar y observar*" (E1, Em, L476-477).<br><br>En este sentido, el aprendizaje en la cultura Mapuche se basa metodológicamente en la experiencia, lo que han ido aplicando en la escuela, destacando la salida a terreno de niños hacia comunidades del sur de chile: *"Claro es una experiencia, la praxis, la práctica, la vivencia eso es, más que la…. Esa es la enseñanza Mapuche prácticamente"* (E2, Em, L220-221) (…) *"la pedagogía Mapuche en este caso, es del hablar, del observar, de hacer cosas. Más que estarle diciendo mira esto es así esto es acá, no, es hacer cosas, es integrarse y crear como una transversalidad en todas las cosas. Es como la observación… por ejemplo ahora, ellos tuvieron, salieron a terreno fueron a las comunidades del sur a un colegio del sur"* (E2, Em, L204-208). |

#### 9.2.1.4 Lengua (Mapudungun)

En esta categoría se incluyen todos aquellos elementos que tienen que ver con la adquisición y transmisión de la lengua materna Mapuche, el mapudungun, tanto en contextos rurales como urbanos, y también aquellos elementos que hablan de la pérdida

de la lengua debido a la colonización y el consiguiente trabajo de recuperación del idioma, como también sus diversos dialectos.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Pérdida de la Lengua
- Adquisición de la Lengua
- Transmisión de la Lengua
- Recuperación de la Lengua
- Diversidad de Dialecto Mapuche

| | |
|---|---|
| Em | El Em tiene conocimientos de su lengua materna, entiende y habla el mapudungun. Como parte de su historia de vida relata haber nacido en el sur del país y haber migrado junto a su familia a la región de Valparaíso durante su infancia, por lo que nos resulta interesante saber cómo ha ocurrido esta transmisión de saberes, conocimientos y tradiciones, de las cuales, la lengua ocupa un lugar central, sobre todo en la conformación de la identidad Mapuche.<br><br>Además, cabe destacar que, debido a los procesos históricos sucedidos en nuestro país, donde por la conformación del Estado Nacional chileno en la época colonial, surgió un proceso de asimilación cultural y una progresiva pérdida de los idiomas originarios del territorio. Por lo que se evidencia en el relato del Lonko, el intento de recuperación del idioma por parte de su comunidad Mapuche urbana residente en la región de Valparaíso, ellos comienzan a realizar un proceso reivindicativo de recuperación de saberes ancestrales.<br><br>El entrevistado en particular, nos cuenta que aprendió a hablar el mapudungun gracias a las vinculaciones con hablantes maternos originarios del sur del país -donde el idioma se mantiene un poco más vivo-, y gracias a su esposa, quien es hablante materna también. A través de esto, se configura en él, en sus hijos y en su comunidad la adquisición y la transmisión de la lengua Mapuche: "*Lo fui aprendiendo, lo fui aprendiendo…soy uno de los dirigentes que puede decir que* |

| | |
|---|---|
| | *ha recuperado el mapudungun acá en la ciudad ¿ya? Eh…bueno a parte de recibir mucha información de la gente de más al sur, hablantes maternos, como les digo en las comunidades nuestras ya se había perdido mucho el mapudungun porque la colonización empieza por los extremos y los primeros colonizados fue acá el Vilcunmapu que nosotros conocemos en la zona central y parte en el sur de Valdivia hasta Chiloé. Hay razones históricas en ese sentido. Ahora no, acá nosotros tenemos talleres de mapudungun, se habla mapudungun, soy casado con una hablante materna del mapudungun, eh… ya se creó otra dinámica ya no es una…Yo estaba hablando como familia, de mis raíz de mi kopare que le decimos… pero, ahora yo conformé una familia y mi familia… mi hijo también son hablantes del mapudungun"* (E1, Em, L70-80).<br><br>El Em destaca en su relato también la diversidad que existe en el dialecto Mapuche, configurada por la diferencia territorial de los habitantes que lo practicaban: "*estamos en otros tiempos ¿no cierto? hay… hay también hay modismos en el idioma. Hay… están los dialectos del mapudungun, porque el mapudungun es un idioma, pero también tiene dialectos. Tiene dialectos en el alto Bio Bio, en el en la zona lafkenche la costa, pa Chiloé hay mucho más ¿ah? También hay pérdida del idioma en Chiloé, se perdió casi todo el idioma por la colonización de la iglesia, etcétera"* (E2, Em, L647-652).<br><br>Cabe destacar también el análisis que realiza el Em con respecto a la transmisión del idioma en la zona urbana, donde la diferencia recaería en que la transmisión del idioma en el sur se da a través de la comunidad, de la familia, la madre les enseña a sus hijos el mapudungun, mientras que, en la zona urbana, el ritmo de vida no permite realizar esta transmisión del idioma como en el sur: *"en el sur tienen no cierto la comunidad ¿no cierto? el colegio está dentro de la comunidad, entonces (...) el núcleo familiar está habituado muchos de ellos a hablar en mapudungun diariamente (...)En todo, bueno el hecho de ritual mucho más (...) Pero coloquial, todos los días (...) Y además no cierto, cuando hay gente muy sabia (...) participan de los guillatunes, de los machitunes todo, es la transmisión de la cosmovisión, de la cultura, de los conceptos (...) Acá es diferente, porque acá nosotros vivimos una vida acelerada (...) no se sabe el mapudungun por el ajetreo, es una realidad (…) en primera generación (…) en* |

| | |
|---|---|
| | *segunda, en tercera ya se perdió ya po' el idioma ¿me entiende?, entonces es una realidad diferente, por eso que nosotros planteamos a esta gente de educación acá en la zona urbana, que nosotros tenemos realidades diferentes, formas diferentes de enseñar el mapudungun, el mapudungun nosotros lo enseñamos por medio de eso mismo"* (E2, Em, L427-452). |

#### 9.2.1.5 Mapuche Urbano

Esta categoría gira en torno a la reflexión que realiza el Em respecto a la realidad que vive la población Mapuche en contextos urbanos, principalmente en cuanto a lo educativo. Hace referencia a la identidad intercultural que los caracteriza y a las diferencias que existen tanto dentro de la región, respecto a variantes culturales entre comunidades Mapuche, como también con las realidades de las comunidades Mapuche en el sur del país, que se encuentran dentro de un contexto rural.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Identidad Intercultural
- Identidad Mapuche Urbano
- Diversidad Cultural Mapuche en la Zona Urbana
- Diferencias Mapuche Urbano vs Mapuche Rural

| | |
|---|---|
| Em | El Em reconoce a los Mapuche urbanos como interculturales, ya que han interiorizado tanto la cultura Mapuche como la cultura occidental. En cuanto a lo pedagógico, al recibir educación centro del sistema educativo formal también es conocedor de la metodología utilizada en estos contextos: *"nosotros somos interculturales. Nosotros tenemos la formación que recibimos de la escuela, el profesor ¿cachai? Aunque no queramos nosotros ya tenemos la metodología oficial"* (E1, Em, L882-884). |

| | |
|---|---|
| | Su naturaleza intercultural se debe también a que fue criado principalmente en Valparaíso, lo que lo ha hecho adquirir conocimiento relativos a la realidad urbana de los Mapuche, ya que junto a su familia conservaron las tradiciones de las comunidades a las que pertenecían: *"yo soy nacido en el sur de Chile, pero criado en la comuna de Valparaíso así que mi conocimiento con respecto a las temáticas urbanas, al tema urbano es fuerte o sea… más que decir yo… vengo de una comunidad tanto, me tocó vivir en tal comunidad en el sur de chile… yo soy criado en Valparaíso, pero dentro de un contexto eh… indígena también porque mi familia nunca abandona su ser indígena, sus costumbres"* (E1, Em, L12-16).<br><br>Existe una diversidad cultural Mapuche en la zona urbana, esto debido a la migración desde distintos lugares del país que albergan distintas comunidades con ciertas variantes: *"aquí a la (inaudible 56'38) de Santiago a Valparaíso llegan principalmente, o sea llega gente de todos lados. Llega de Chiloé, de Valdivia, de Malleco, Temuco… Entonces aquí se concentra una amalgama de culturas"* (E2, Em L654-656).<br><br>Contraponiendo la realidad urbana en la que se encuentran comunidades como a la que él pertenece, en los contextos rurales del sur del país los núcleos familiares son en su mayoría hablantes del mapudungun y personas muy sabias de su cultura, lo que se ve facilitado porque los procesos educativos de los niños se encuentran dentro de las comunidades, transmitiéndoles conocimiento en distintas dimensiones, considerando la habituación al idioma, a costumbres y tradiciones como lo son los rituales: *"en el sur tienen no cierto la comunidad ¿no cierto? el colegio está dentro de la comunidad, entonces eh los papás, el núcleo familiar está habituado muchos de ellos a hablar en mapudungun diariamente ¿ya? En todo, bueno el hecho de ritual mucho más"* (E2, Em L427-430) *"cuando hay gente muy sabia en… en esas familias no cierto, participan de los guillatunes, de los machitunes todo eso, la la el el…. la transmisión de la… de la cosmovisión, de la cultura, de los conceptos"* (E2, Em L431-434). |

| | |
|---|---|
| | En cambio, en los contextos urbanos la población Mapuche que migra lo hace en busca de una mejor situación económica, lo que provoca la desarticulación de la vida familiar tal cual como es entendida por su cultura, impidiendo que se generen estos espacios donde se transmiten conocimientos: *"¿a qué hora le va a enseñar a la mamá el mapudungun cuando aquí nosotros venimos… la gente que viene del campo viene a esclavizar… a salir de la cues… de la postración económica que tiene, a luchar"* (E2, Em L436-439) *"El idioma se transmite no cierto por medio de la mamá, y la mamá hoy día no está en la casa todo el día*" (E2, Em L441-443). |

#### 9.2.1.6 Hitos de Vida

Esta categoría engloba todos aquellos aspectos biográficos y experienciales que el Em reconoce han sido relevantes a lo largo de su vida en los diversos contextos ya sea educativo, familiar, político, laboral y comunitario, y que han ido configurando por tanto su identidad como Mapuche, lonko, dirigente político y educador.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Experiencias de discriminación en la escuela
- Actitud frente a la discriminación
- Trayectoria Formal como Educador Tradicional
- Orígenes línea familiar
- Formación pedagógica del Lonko
- Consecuencia de la discriminación
- Experiencia en la educación formal
- Rol del Lonko
- Formación autodidacta
- Rol como dirigente
- Proceso de Introspección cultural
- Formación política dirigencial del lonko

- Historia familiar
- Datos biográficos
- Estudios formales
- Infancia
- Trayectoria laboral
- Fortalecimiento de la identidad Mapuche

| | |
|---|---|
| Em | El Em llega a Valparaíso el año 1960, por lo que la mayor parte de su vida transcurre en esta ciudad porteña: *"yo soy nacido en el sur de Chile, pero criado en la comuna de Valparaíso"* (E1, Em, L12).<br><br>El Em menciona que es el Lonko de la comunidad Mapuche asentada en Valparaíso donde, junto a su esposa y familia, ha desarrollado un trabajo dirigencial en la comuna desde hace años *"soy un Lonko de la comunidad…soy el Lonko de la comunidad "We Folilche" de acá de Valparaíso y de la Quinta región. Soy un dirigente antiguo de acá de la zona urbana que comenzó con su esposa y su familia, un trabajo en Valparaíso…en la comuna de Valparaíso el año 1993"* (E1, Em, L3-6).<br><br>Su rol como Lonko se caracteriza por ser un cargo político y religioso: *"el rol del Lonko por lo menos en esta comunidad es orientar, dirigir, administrar, gestionar cosas, es un cargo político también, pero también con rasgos religiosos de la cultura porque yo igual estoy a cargo de la ritualidad, del conocimiento del rito, del ceremonial, de la oración…"* (E1, Em, L130-133). Además de tener un carácter reivindicativo: *"porque para mí es un deber de decir las cosas, yo no me puedo callar si yo les cosas, algunas veces tendré que ser un poco como dicen los políticos puñetear un poco, pero tengo que decirlo porque es mi deber como lonko decirlo"* (E2, Em, L190-192).<br><br>Su formación política como dirigente y Lonko se configuran tanto por una formación autodidacta y de procesos introspectivos, como también a través de la influencia de distintas organizaciones Mapuche de todo Chile:" …*yo estuve cinco años trabajando día y noche, todo el día y toda la noche en esto que te digo de la introspección e investigación…. en Santiago en una comunidad* |

| | |
|---|---|
| | *Mapuche con las organizaciones Mapuche que estaban subiendo en el año 80', 85' empezó a haber un movimiento de ascenso de las organizaciones Mapuche en todo Chile y en Santiago también, ahí participamos nosotros, ahí participé yo"* (E1, Em, L253-258).<br><br>Su tronco familiar comparte otras raíces además de la Mapuche y proviene de la Isla de Chiloé *"nosotros venimos de un tronco familiar Mapuche-huilliche de la Isla de Chiloé nacido en Valdivia y… llegamos acá como familia, como lof en el año 1960"* (E1, Em, L8-10).<br><br>Con respecto a su niñez, el Em reconoce fue una etapa de mucho aprendizaje, viajes e interés de conocer las tradiciones de su cultura: *"Lo que pasa, que yo fui muy inquieto de cabro chico, yo a los 9 años me arranqué de la casa, no porque tenía problemas en la casa, ni porque me trataban mal ¿saben por qué?, porque quería conocer el campo, el campo, lo verdecito y quería llegar pal sur y quería conocer mi gente en Santiago y me andaban buscando acá porque creían que me había quedado el mes y todo el atado ¿me entiende? Yo siempre fui muy inquieto por las cosas tradicionales, siempre, yo por ejemplo trabajo en hierbas medicinales de muy niño, por eso conozco una cantidad de hierbas medicinales…"* (E1, Em, L280-286). También fue una época que estuvo marcada por el trabajo, desde muy pequeño empezó a tener sus ingresos económicos: *"a los 11 años estaba trabajando en la heladería Las Yapas. Inventaba cosas, salía a vender cosas, siempre fui… tendía a ser comerciante"* (E1, Em, L301-302).<br><br>El Em reconoce a su abuela como una persona significativa que influyó en su proceso de aprendizaje sobre su cultura en la niñez, así como también al fortalecimiento de su identidad *"Ahora, tuvimos mucha suerte cuando llegamos acá también de que llegara mi abuela después del terremoto y maremoto de Valdivia, que llegara mi abuela y estuviera con nosotros hasta el año 1965, cinco años en el cual sirvió para reforzar nuestra identidad y nuestra cultura"* (E1, Em, L51-54).<br><br>El Em recibió educación formal en una escuela pública de la ciudad de |

| | |
|---|---|
| | Valparaíso *"…yo estudié la enseñanza básica en la Escuela Blas Cuevas que era muy buena escuela en ese tiempo"* (E1, Em, L290-291).<br><br>Respecto a su experiencia en la educación formal, el Em señala que fue difícil para él acostumbrarse al encierro de la sala de clases y prefería salir al aire libre y conocer la ciudad *"yo con lo que sufría era del encierro. Yo no podía estar en la escuela porque a mí me gustaba salir, conocer Valparaíso, yo le digo a la gente yo soy Mapuche, pero soy porteño, le conozco todas las iglesias que hay en los cerros porque me encantaba conocer las iglesias, porque había esculturas, era cosa mía… y los cementerios"* (E1, Em, L308-312).<br><br>Al momento de preguntar por alguna experiencia de discriminación en la escuela, el Em señala que si bien hubo episodios de burlas hacia él por ser Mapuche, su familia siempre le enseñó que no debía aceptar ningún tipo de discriminación, reforzándole su identidad y cultura "*nosotros recibimos discriminación, pero nosotros no nos sentimos discriminados porque nuestros viejos nunca nos dijeron que aceptáramos la discriminación o sea ellos no nos decían "no acepten la discriminación", ellos nos decían "no, ustedes saben de donde son, saben quiénes son sus abuelos, saben de dónde vienen, saben su territorio de donde vienen, ustedes son los primeros chilenos no tiene porqué sentirse mal y tienen papá y tienen mamá". Nos reforzaban así, entonces la identidad… "y el apellido es Coñuecar, si a usted le dicen mal el apellido en colegio usted tiene que pararse y decir es Coñuecar y no es otro apellido en vez de ese", así nos enseñaron…"* (E1, Em, L330-337).<br><br>Por otro lado, recuerda también experiencias de discriminación de parte de los y las profesoras de la escuela *"el cartel que te hacen del cabro desordenado y todo ese asunto igual po' y te discrimina… Uno, te discrimina por tus rasgos, aunque no lo crean esa cuestión existe, te discriminan por tus rasgos, te discrimina por tu condición social, por tu condición indígena, por tu apellido porque ellos saben los profesores son los primeros que se dan cuenta. Yo escuché profesores por ejemplo cuando estuve en la escuela industrial un profesor al que yo le tenía mucha estima porque era de izquierda y todo el atao y todo el asunto, y un día el profesor de historia se pone hablar de los Mapuche* |

| | |
|---|---|
| | *y nos dejó por el suelo"* (E1, Em, L354-361).<br><br>Si bien el Em tuvo una formación en la sistema formal, reconoce que en la niñez sus aprendizajes provinieron principalmente de una formación autodidacta y de un interés por aprender y conocer: *"fíjate que después era una cosa así como natural el querer saber cosas, entonces yo me hice una meta cuando era niño, yo tengo una biblioteca muy grande aquí, y tres veces en mi vida me he desecho de la biblioteca por razones de plata, pero yo comencé mi biblioteca a los 12 años porque me hice la meta de comprar un libro todas las semanas"* (E1, PE1, L314-318).<br><br>Lo que también estuvo ligado con un proceso continuo de introspección en la cultura *"yo comencé… de muy niño a hacer un trabajo de introspección e investigación en la cultura, de muy niño o sea yo tenía 12 años y andaba buscando literatura eh… viajaba para el sur a los 12 años constantemente… eh… todas las vacaciones o cuando podía me vinculaba también con mis familiares en Santiago"* (E1, Em, L65-68).<br><br>Y ese interés por aprender y esa formación autodidacta no se detuvo en la niñez *"siempre estuve estudiando, siempre estuve leyendo, instruyéndome, porque mi formación es autodidacta principalmente, terminé mi cuarto medio y todos esos asuntos, pero mi formación fue prácticamente autodidacta. También he estado en la universidad, pero mi formación principal es autodidacta, me la he dado yo por medio no cierto de mis inquietudes y de escuchar mucho en el tema indígena, de escuchar mucho"* (E1, Em, L493- 498).<br><br>En cuanto a las experiencias laborales que el Em reconoce a lo largo de su vida se encuentra principalmente el trabajo de dirigente y comerciante, además de haber trabajado un periodo de tiempo en una Universidad de la ciudad de Valparaíso: *"Entonces yo me acostumbré a ser comerciante desde niño, aunque yo trabajé en la Universidad Católica por cerca de 10 años aquí en Valparaíso. Pero… a mí el trabajo dirigencial, el trabajo de dirigente Mapuche me llevó a ser comerciante porque es una de las formas en que yo podía ejercer autonomía, yo podía controlar mi dinero y yo podía buscar no cierto alguna alternativa"* (E1, |

| | |
|---|---|
| | Em, L399-404).<br><br>El Em empieza sus funciones formales como Educador Tradicional desde el año 2014 “Yo empecé a funcionar como educador tradicional hace como dos años no más” (E1, Em, L525-526). Sin embargo, su participación en las escuelas comenzó mucho antes *“nosotros comenzamos a hacer este trabajo hace mucho tiempo, en el año 2000 estábamos vinculados al tema de eh EIB en la SEREMI”* (E1, Em, L522-523). |

#### 9.2.1.7 Deslegitimación del Pueblo Mapuche

Esta categoría se relaciona con la percepción que el Em tiene en relación a la deslegitimación de los Pueblos originarios que los Estados naciones han realizado histórica y progresivamente -en este caso el Pueblo Mapuche y el Estado chileno respectivamente-, esto a través de distintos agentes del Estado, dentro del sistema educativo y los medios de comunicación.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Medios de comunicación y Pueblo Mapuche
- Educación Hegemónica
- Estereotipos hacia el Pueblo Mapuche
- Agentes del Estado
- Desinformación
- Sistema educativo colonizador
- Discriminación
- Distorsión cultural originada por los Estados Nacionales
- Estados Nacionales vs Pueblos originarios

| | |
|---|---|
| Em | El sistema educativo no reconoce las raíces originarias de la población chilena, colonizando nuestra identidad asociándonos exclusivamente con nuestra condición criolla, descendientes de España, lo que ha provocado que prime el |

| | |
|---|---|
| | bilingüismo de idiomas europeos como el inglés: *"lamentablemente aquí, aquí en nuestro territorio la enseñanza funciona así po', porque como nos decían que nosotros, nuestra madre patria estaba en España, y yo lo escuche cuando era chico montones de veces, salía hasta en los textos ¿ah? Que la madre patria, y que los criollos, y toda la y todos éramos criollos po', y resulta que nos faltaba un pelo pa… pa ser más indígenas que… que todos los indígenas po'"* (E2, Em, L737-742) *"yo he escuchado niños de los colegios de arriba de Las Condes, de todos esos lados, hablando como si estuvieran en Europa el inglés en el museo precolombino, a mí me llamó mucha la atención eso. Porque ellos tienen sus colegios, ¿y quién les dice algo?, claro tienen poder económico, tienen para poder tener colegios particulares"* (E2, Em, L151-154).<br><br>El Lonko plantea que el problema es el sesgo ideológico con el que el sistema educativo chileno educa en relación a los Pueblos originarios, reconociendo solo la "versión oficial" de la historia, la cual promueve ciertos estereotipos sobre estos Pueblos en la población chilena, dando paso a la discriminación: *"un día el profesor de historia se pone hablar de los Mapuche y nos dejó por el suelo ¿cachai o no?, entonces un profesor yo dije "¿pero cómo?" y eran todos los estereotipos que nosotros conocemos de los Mapuche: que eran flojos, que eran borrachos"* (E1, Em, L360-363) *"muchas veces la población chilena discrimina porque se le ha enseñado a discriminar, ellos no se dan cuenta que discriminan"* (E1, Em, L366-367) *"para ellos [los apoderados] es algo nuevo la cultura Mapuche po, porque siempre…pa los mismos profesores po, nunca les enseñaron acerca de que había un Pueblo, si cuando les enseñaban en los colegios "los Mapuche eran"* (E1, Em, L968-970) *"te discrimina por tus rasgos, aunque no lo crean esa cuestión existe, te discriminan por tus rasgos, te discrimina por tu condición social eh…por tu condición indígena, por tu apellido"* (E1, Em, L355-357).<br><br>Este sesgo ideológico puede apreciarse también en la esfera política, cuando se hace responsable de ciertos sucesos en el sur al Pueblo Mapuche sin evidencia. También pueden reconocerse estos agentes del Estado en los medios masivos de comunicación, entregando información que estigmatiza al Pueblo Mapuche |

| | |
|---|---|
| | como violento, generando la deslegitimación de su lucha reivindicativa, con el objetivo de mantener el orden social establecido por el poder político: *"hace un tiempo atrás teníamos un ministro que cualquier cosa que pasara al sur de chile inmediatamente sin saber nada, sin haber hecho investigación decía que era el Pueblo Mapuche. Entonces esos son agentes del Estado. Ahora, los fiscales son agentes del Estado, pero de otro poder del Estado, y así sucesivamente"* (E2, Em, L44-48) *"lo que explota la televisión y los medios de información en contra del Pueblo Mapuche son estas cosas que de repente le dicen ellos que son atentados y todas esas cosas que las sobre explotan para mantener la reivindicación del Pueblo Mapuche general su reivindicación mantenerla ahí en el estatus quo. Y crear toda una… todo un estereotipo además de todos los estereotipos que habían de un Pueblo violento, un Pueblo que está sistemáticamente atentando contra la… el Estado de derecho y todas estas cosas, por eso quieren aplicar la ley de seguridad del Estado"* (E2, Em, L33-39). |

#### 9.2.1.8 Percepción de leyes y políticas públicas en torno a la interculturalidad

Esta categoría hace alusión a la gestión que ha realizado el Estado con respecto a la interculturalidad, en políticas alusivas a los programas de educación y salud intercultural. Incluye la apreciación del entrevistado acerca del funcionamiento del PEIB con una connotación crítica con respecto a la gestión de lo intercultural, abarcando desde la formación profesional hasta las condiciones laborales. También refiere a los desafíos y proyectos en educación intercultural, como la creación de Escuelas Mapuche y la existencia de una educación transversal para todos los Pueblos originarios.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Condiciones laborales de Educadores Tradicionales
- Gestión del Estado en Educación Intercultural
- Gestión del Estado en Salud Intercultural
- Crítica a la formación profesional

- Creación de otras escuelas interculturales
- Creación de escuela Mapuche
- Educación Mapuche Transversal
- Educación Transversal para todos los Pueblos originarios

| | |
|---|---|
| Em | El entrevistado refiere a la gestión que realiza el Estado en los programas interculturales y realiza una comparación con respecto al desarrollo del programa de educación frente al de salud intercultural, aludiendo a un mayor avance y recepción de éste último, marcando la diferencia con respecto al Ministerio que se encuentra a cargo: "*Bueno en la cuestión concreta en el ministerio de educación, porque esto es transversal a todos, aquí no se salva… salud va un poco más adelantado y un poco más de sensibilidad por todo el trabajo que ha hecho el mundo indígena con respecto a la salud. En educación estamos a cien años luz del programa de salud y Pueblos indígenas del ministerio de salud. El ministerio de educación está muy atrasado con los temas"* (E2, Em, L53-57).<br><br>Además, realiza una crítica a la actual formación profesional y curricular, ya que entiende que para que haya una verdadera interculturalidad en la educación, se debe trabajar en una nueva configuración de las mallas curriculares, para que los proyectos no queden descontextualizados, en este sentido relata *: "de todas maneras yo no le echo la culpa a los profesores, a los profesionales, el tema está en que…este como se llama, este grupo de los rectores los que arman todas las mallas curriculares, consejo rectores…ellos den línea en estos temas, porque si no aparece por ejemplo, un cabro que va a estudiar pedagogía, no sé, educación básica o inglés o lo que sea, si en la malla no sale un ramo por ejemplo de historia y cosmovisión Mapuche nunca va a saber de la cosmovisión Mapuche. Si no hay un ramo de introducción al idioma y a la cultura o a la fonética, a la gramática Mapuche nunca va a tener idea de… O sea, tampoco no tienen responsabilidad porque es el Estado el que está armando todo"* (E2, Em, L274-282).<br><br>Por otro lado, también se refiere a las condiciones laborales de los educadores tradicionales, relatando que existen serias deficiencias en esta temática, |

| | |
|---|---|
| | amplios plazos de pago de sueldos, inexistencia de contratos y bajos sueldos: "*Se va a poner interesante porque vamos a ver el tema laboral, porque esa cuestión no la ha tocado nadie, ¿ah? El tema laboral…de los educadores tradicionales, por qué, ¿tú trabajarías durante el año, pongamos nueve meses durante el año desde marzo a diciembre y que te pagaran tres veces al año? Claro, te pagan cada tres meses (…) te pagan quinientos mil pesos. En el año un millón quinientos. No tienes contrato, el educador tradicional no tiene contrato, contrato así… y donde tengas acceso a la salud y a… entonces es un tema laboral"* (E1, Em, L732-741).<br><br>Dentro del relato del Em refiere dos grandes desafíos, el primero consistiría en la creación de otras escuelas interculturales, cómo la escuela donde trabaja actualmente. El segundo consiste en la aspiración que tiene su comunidad por crear escuelas Mapuche, gestionadas y dirigidas por Mapuche, a un nivel transversal: colegios, institutos, universidades: "*lo primero es el trabajo no cierto, de generar otros colegios como este, en primera instancia, porque el segundo objetivo es no cierto que hayan colegios Mapuche. Bueno ya, una un… un asunto que en el plano educacional no solamente de los colegios sino de la… de la educación superior hace falta los institutos y hace falta una universidad Mapuche. Eso yo creo que ayudaría no cierto eh a potenciar los futuros eh… eh directores, profesionales que van a trabajar en educación"* (E2, Em, L687-692).<br><br>El Em, no sólo habla de la creación de escuelas Mapuche, también se refiere a una educación transversal para todos los Pueblos originarios del territorio: *"Por lo tanto tiene que haber… ahora, obviamente que a la par no cierto del colegio Mapuche, del instituto Mapuche, de la universidad Mapuche, en este caso hablo de Mapuche porque yo soy Mapuche, ahora a lo mejor otros Pueblos igual, hay Aymaras, los diaguitas a lo mejor van a querer los mismos, según como estén potenciados ¿me entiende?, los Rapa Nui… entonces a la par no cierto del tiene que ir el instituto y la universidad, y dentro de las mallas curriculares del, en general del Estado, tienen que estar las culturas originarias"* (E2, Em, L700-7069). |

| | |
|---|---|
| | Con respecto a la pregunta acerca de una educación autónoma y autogestionada, el Em relata que ellos quieren realizar un proyecto gestionado por Mapuche, pero dentro del sistema formal de educación, es decir, bajo la normativa oficial del Ministerio de Educación: ***"****Claro porque ahí ejercería libre la autonomía en el tema educacional pero cómo… mira ni salirse de la raya de la de la… de lo oficial****,*** *¿me entiende? Porque igual estay dentro de todos estos cánones. Lo único que sería eso que eh que sería un colegio Mapuche, que sería en vez de decir "Colegio alemán" "Colegio Mapuche". "¿qué nos enseñan aquí?" "No se enseña alemán, aquí se enseña el Mapudungun" ¿ah? Se enseña la cultura, la cosmovisión, aparte de todo lo que te exigen las mallas curriculares que hay no cierto… claro está dentro [Inaudible 70:55] Entonces estamos viendo eso, igual que el tema, ojalá… yo hoy día les decía a los dirigentes "bueno, hablamos de autonomía, ¿dónde están los institutos? ¿dónde están los colegios?" ¿Me entiende? Porque también es un desafío nuestro"* (E1, Em, L827-836). |

#### 9.2.1.9 Relación con el Estado y sus Instituciones

Esta categoría describe las relaciones que se han conformado entre el Pueblo Mapuche y el Estado Chileno, desde la lógica de la deuda histórica para con los Pueblos originarios y las demandas por el reconocimiento y la reivindicación en los ámbitos políticos, culturales, sociales y educacionales. En consecuencia, con lo anterior, se explica el manejo que han tenido las diversas instituciones estatales, las cuales están encargadas de gestionar las políticas interculturales de educación.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Negligencia y malas prácticas
- Manejo institucional
- Proyectos Estatales
- Intereses políticos
- Mapuche institucionalizados

- Demandas del Pueblo Mapuche en Educación Intercultural
- Conflicto del Pueblo Mapuche con el Estado chileno
- Deuda Histórica del Estado
- Demandas de los Pueblos Originarios
- Reconocimiento del Pueblo Mapuche como Pueblo originario del territorio

| | |
|---|---|
| Em | El Em relata los diversos procesos existentes en el conflicto Mapuche en el sur del país: *"O sea, allá… tengo entendido que en el sur de chile son algunas comunidades que están en conflicto más fuerte, hay otras que están… hay diferentes procesos, no es único"* (E2, Em, L31-32)<br><br>Se refiere también a la deuda histórica que tiene el Estado Chileno con el Pueblo Mapuche, y plantea que ésta pudiese ser resuelta en parte, si es que el Estado realizara más esfuerzos en el tema de educación intercultural: "*¿Y el Estado no tiene una deuda histórica con nosotros los Mapuche?, ¿Acaso no puede pagar la deuda histórica que tiene, parte de la deuda, porque la deuda histórica no la van a pagar nunca, parte de la deuda histórica con esto, que podría ser los colegios, la formación? el tema… bueno, escapándose a otros temas igual, el tema de salud y una serie de cosas más, pero educación es súper importante"* (E2, Em, L155-160).<br><br>El Lonko plantea que la generación de políticas referidas a educación intercultural, entre otras, se debe únicamente a las progresivas demandas reivindicativas de los Pueblos originarios del territorio nacional, sobre todo del Pueblo Mapuche, y no desde el esfuerzo de la clase política dirigente para dar respuesta a estas demandas, más bien lo único que realizaría el Estado Chileno es el intento de crear conflictos dentro y entre los Pueblos originarios: "*Y ahora empezamos que… consideramos que es el momento de profundizar el tema, porque estas reivindicaciones de la EIB no es que se le haya ocurrido al Estado, que se les haya ocurrido a los políticos, a nadie, o sea es una demanda que existe. Yo me acuerdo que en todas las demandas y propuestas que había del mundo indígena, en los congresos, en los seminarios, en todo eso, siempre salía el tema de la educación intercultural bilingüe. Entonces no es una cuestión que se la haya ocurrido… todo lo que nosotros tenemos hoy* |

| | |
|---|---|
| | *día, todo lo que podemos… lo poco que puede haber, en el mundo indígena en general, nace de las demandas de los dirigentes indígenas y, principalmente, tenemos que decirlo y ahora ha cambiado un poco, pero ha sido del Pueblo Mapuche, a mí me gusta ser bien trasparente y decirlo… y yo se los digo a los peñas aimaras y a los diaguitas que ellos llegaron cuando el movimiento estaba avanzado y ellos tienen que ser de tal forma y entender que las cosas han sido así, está cuestión al Estado no se le ocurrió, al Estado lo que se le ocurre es levantar a los Pueblos para que se pongan en contra de sus mismos peñis y de otros Pueblos"* (E1, Em, L229-242).<br><br>En el discurso del Em se evidencia que las demandas reivindicativas en educación, plantean el reconocimiento del Estado hacia los Pueblos originarios, principalmente para el Pueblo Mapuche, al ser el Pueblo originario del territorio: "*tienen que estar las culturas originarias, y principalmente el mapudungun y la cosmovisión del Pueblo Mapuche, porque este es el Pueblo originario del territorio, nosotros los Mapuche"* (E2, Em, L705-707).<br><br>A pesar de esto, no deja de reconocer a los demás Pueblos Originarios del territorio, refiriendo a que son miles de años más antiguos que los Estado Nación que levantaron fronteras entre los pueblos: "*Y sin desmerecer a los otros peñis, porque hemos… hemos tenido hartas contradicciones de repente por el tema no cierto de…de que son los Estados nacionales por ejemplo, Chile, Argentina, Bolivia, eh de repente hemos cometido errores igual, eh… desconsiderar a lo mejor a otros Pueblos algunas veces por todos estos asuntos, porque a las finales eh los Estados nacionales son una guagua al lado de nosotros, si son tienen doscientos y tantos años no más po', y nosotros llevamos miles de años en el territorio, y pa los Pueblos indígenas no existían fronteras"* (E2, Em, L707-714).<br><br>Plantea también que existe una constante realización de demandas reivindicativas por parte del Pueblo Mapuche en cuanto a educación, y que no han existido muchos avances: "*Nosotros cada vez que hemos tenido eh… hemos hecho demandas, desde que me inicié en la tarea organizacional de los años 80' hemos estado constantemente planteando que debe haber una* |

| | |
|---|---|
| | *educación acorde con las temáticas… con nuestra cultura, con nuestra cosmovisión, etc. Ha pasado muy poco"* (E2, Em, L57-61).<br><br>El Em relata una situación conflictiva con instituciones del Estado, con respecto a la paralización de la mesa regional en donde se trabajan las temáticas de educación, cultura, salud y vivienda. Refiere que los informes gestionados en esa mesa regional fueron enviados a la CONADI y no al Seremi de desarrollo, y que al preguntar por esta situación se desentendieron del tema: "*Imagínese que en la mesa regional que estuvimos trabajando de educación, cultura, toda esa cuestión…hubo un informe de vivienda, informe de salud, y segundo informe de educación, hubieron informes del trabajo que estuvimos en el año, se lo mandaron al Seremi de desarrollo, y hacen la confusión entre desarrollo y la CONADI porque como CONADI pertenece al Ministerio de Desarrollo social… y quedaron ahí los... yo le pregunte al Seremi, porque yo también conozco a los del Seremi le dije "¿qué pasó con los informes?", y el tipo dijo que no tenían idea de los informes "¿qué informes?"* (E2, Em, L788-794).<br><br>También relata que existe un manejo institucional de parte de la CONADI, en temáticas de educación y que se relaciona con algunos intereses políticos: "*De la CONADI. Sí, o sea hay algunas manos negras que hemos notado ahí que funcionaron… tampoco es tanto me entiendes, pero, uno en esta cuestión se va dando cuenta de que inmediatamente cómo funciona, claro cómo funciona… de dónde viene, de dónde te trataron de joder, entonces algo similar hemos tenido con eh… con educación. Con educación también ha habido algunas manipulaciones uno sabe, ya lleva años en estas cosas, entonces se da inmediatamente cuenta cómo hace una lectura del tema, se hace un análisis de la situación, un diagnostico que le dicen… "y cómo está funcionando esto"…cómo está funcionando esto y aquí y allá… "a nosotros no apoyamos…" "por aquí este debe haberse sentido molesto", porque estas cuestiones están todas amarrás, si pa que te vamos a decir po', todos pertenecen a los partidos políticos, el funcionario que está allá está en el partido político tanto, en la CONADI hay otro de la misma tendencia de allá y estos se pasan las informaciones, por aquí, por allá y ahí empieza el chamullo"* |

| | |
|---|---|
| | (E1, Em, L430-441).<br><br>El Em realiza una crítica al Estado, señalándolo como responsable de manejar a la sociedad para continuar con la deslegitimación del Pueblo Mapuche: *"Claro, es que mira es que aquí… si esta cuestión es sencilla. Que aquí ni el chileno ni los profesionales en este momento tienen la culpa de na lo del tema de no reconocer al Pueblo Mapuche y de usar el término estereotipado de la cultura Mapuche, ¿por qué? porque esto está diseñado desde arriba, desde el Estado, desde la oligarquía que ha manejado el territorio del país durante… desde que nace. Si po, si así de sencillo"* (E1, Em, L973-977).<br><br>Comenta que las capacitaciones que realiza el Estado y los organismos encargados de éstas, funcionan con personas Mapuche pertenecientes al mundo oficial: *"Entonces por eso nosotros le planteamos a la Señora, después de esas capacitaciones que hubieron esa vez… entonces vienen peñis que saben mucho, que es gente muy… muy erudita en eh en el mundo oficial y en el mundo indígena, porque son antropólogos, gente que ya se ha educado y que está… pero ellos siguen no cierto… están en ese sitial del mundo oficial, siguen siendo del mundo oficial igual. Porque el Ministerio les dice "ya, queremos capacitación", están para eso, y ganan su… como debe ser no más po', bueno"* (E2, Em, L415-420).<br><br>Cuenta que este año a la comunidad le rechazaron dos proyectos referidos a la lengua Mapuche, debido a la actitud que tiene su comunidad frente al tema institucional: "*Por ejemplo… este año a nosotros nos cortaron dos proyectos que nos ayudaba para el tema de idioma, en lengua Mapuche (…) Porque supongo que no le gustó como actuamos… la forma que tenemos de… "*(E1, Em, L425-428). |

#### 9.2.1.10 Gestión del PEIB, V Región

Esta categoría incluye las apreciaciones del Em en cuanto a la gestión y el funcionamiento del PEIB a nivel regional y nacional, considerando por tanto la

administración de los recursos y la situación laboral de los y las educadoras tradicionales, como también las disputas y tensiones dentro de la gestión del programa.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Contraste de Metodologías
- Trabajo Reivindicativo
- Percepción de la Sociedad chilena sobre el Pueblo Mapuche
- Contraste pedagógico educativo
- Diferencias en la formación pedagógica
- Contraste cultural y metodológico
- Visión de la niñez
- Conciliación metodológica
- Lógica de Educación de Mercado
- Naturaleza del niño mestizo
- Colonización de las profesiones
- Encuentro metodologías educativas
- Crítica al sistema de educación nacional
- Formación transversal sobre la cultura Mapuche
- Identidad mestiza

| | |
|---|---|
| Em | Para el Em la gestión del PEIB en la quinta región no se ha ejecutado bien desde la SEREMI: *"En Santiago ya se dieron cuenta que la quinta región el trabajo de educación intercultural bilingüe está muy mal llevado desde la seremi"* (E1, Em, L594-595). Considerando también que ha sido insuficiente: *"el programa EIB de educación ha sido… es nefasto, aquí en la quinta región. Como se dice en chileno "no salva a nadie el programa"* (E2, Em, L72-75).<br><br>En esta misma línea, al momento de preguntarle por la idea y posibilidad de conciliar una escuela Mapuche autogestionada por la comunidad Mapuche y el reconocimiento del ministerio y su curriculum nacional éste señala que: *"Es posible porque mira, es posible para nosotros porque en la práctica no ha sido posible para este experimento que se ha estado haciendo, en diferentes lugares a través de todo chile por lo que me estoy dando cuenta yo"* (E2, Em, L291- |

293).

Evidenciando también obstáculos y dificultades en la coordinación de este programa y las instituciones estatales responsables: *"nosotros fuimos a la intendencia, pedimos dos veces audiencia con el intendente, cuando fuimos a ver nos mandaron pal jefe de la CONADI ¿qué jefe de CONADI? Si aquí no hay oficina de CONADI, lo que hay es un señor, un hermano, Mapuche, que trabaja en un programa que se llama de información a los Pueblos indígenas, a los usuarios Mapuche, no es de la CONADI, no tiene nada que ver"* (E2, Em, L633-637).

Las dificultades que el Em identifica se trasladan también a la mesa de educación intercultural donde: *"el SEREMI de Educación se está haciendo el desentendido en las temáticas de educación intercultural y pararon la mesa de educación intercultural"* (E1, Em, L551-553).

El Em señala que ellos como comunidad Mapuche han estado trabajando en el tema de educación intercultural en Valparaíso de hace ya 16 años y que el PEIB y su manejo institucional ha desestimado su impacto entregando datos que no se corresponden: *"Del año 2000 nosotros estamos trabajando aquí en Valparaíso y en la región central el tema aproximadamente el tema de educación y están con un programita que ha durado cerca de quince a veinte años en donde mandan a educadores tradicionales a hacer clases, un taller a un colegio determinado y eso lo reparten en la región y no sé cuánto, y dicen que tienen copado cuarenta colegios, lo inflan de una manera y resulta que de aquí no más en Valparaíso hay más de cuarenta colegios, cien colegios deben haber, ¿me entiende? Entonces ellos inflan algo que es solamente como dijera el chileno pa' tapar la hoja"* (E2, Em, L62-69).

Dentro de estas críticas que el Em hace al programa se encuentra también la idea de que éste no surge por iniciativa del Estado, sino que parte de las demandas que los Pueblos originarios han tenido en cuanto a educación: *"Y tampoco no es una cosa que a ellos se les ocurra sino nosotros todo el tiempo lo hemos estado planteando. Entonces es como algo para palear el tema, ellos*

| | |
|---|---|
| | *hacen este tipo de programa"* (E2, Em, L71-73).<br><br>Con respecto a las tensiones que existen dentro del funcionamiento del PEIB a nivel regional, el Em relata que la mesa regional de educación intercultural fue parada: *"la persona encargada dijo que le habían dicho que ella tenía que parar la mesa porque tenía órdenes superiores."* (E1, Em, L560-561). Cuestión que conllevó a que se tomaran decisiones de parte de la SEREMI sin considerar la opinión de los y las educadoras tradicionales ni los acuerdos tomados anteriormente: *"pero la vez anterior cuando tuvimos una reunión de ese estilo se convirtió en que pararon la mesa regional, que colocaban educadores tradicionales en diferentes colegios sin consultar al grupo de educadores que está trabajando, porque teníamos un listado, habíamos llegado de acuerdo que había un listado de educadores tradicionales de las comunidades reconocidas y que iban a ser llevados. Entonces no, ella toma una persona y la coloca aquí, aquí y acá y a nosotros nos coloca aquí y acá, como quien juega al ajedrez con nosotros la encargada y yo creo que esa cuestión debe pasar en todos lados, no creo que sea aquí no más"* (E2, Em, L340-347).<br><br>Otra tensión se vincula con el tema de las capacitaciones y evaluaciones del programa, donde el Em menciona que ha habido confusiones para abordar los temas en las capacitaciones, y no han tenido una presencia constante para la evaluación del programa en terreno: *"Nos colocaron un encargado provincial que no lo hemos visto nunca, hicieron una capacitación, se confundió el tema pedagógico, el tema de educador tradicional, con el tema reivindicativo que tiene ver con una mesa regional que la pararon ellos mismos"* (E2, Em, L321-324).<br><br>En relación a los recursos económicos el Em considera que los dineros del programa, al menos en la ciudad de Valparaíso, han sido mal administrados, cuestión que él ha evidenciado y hecho llegar un reclamo del asunto a la encargada: *"porque aquí olvídate, la plata… nadie sabe cuánta plata hay po', entonces hay que gastar la plata así a todo chancho, a un hotel ¿no cierto? bien comío y bien dormío, como si nuestra prioridad fuera ir de vacaciones, eso yo se lo planteé en un documento que le hice llegar a la SEREMI, porque resulta de* |

| | |
|---|---|
| | *que viste que se juega con la gente, se juega con los ideales, con los gustos, con los sentimientos, con una serie de cosas"* (E2, Em, L360-364).<br><br>Esta administración de los recursos económicos del programa, para el Em va desde el Ministerio de Educación hasta la SEREMI de Valparaíso, y se vincula también con las capacitaciones y proyectos: *"Mira, esto que paso aquí es un botón de muestra, porque a mí me ha tocado vivir muchas cosas a través de todos estos años con estas cuestiones de las capacitaciones y las cuestiones que son los proyectos y las platas que reciben para capacitar a la gente, y como se van en algunas a algunos, no solamente al ministerio de educación, se van ahí al Rosa no sé cuánto de ahí de Olmué y todas las cuestiones, o a los hoteles más caros que hay en Santiago. Entonces a mí no me vengan aquí a decir que de repente que no hay plata, o que se gastó la plata, o que no hay plata pa las educadoras tradicionales o la gente que está trabajando el tema"* (E2, Em, L389-396).<br><br>Estas situaciones se vinculan también con los despidos injustificados de algunos y algunas educadoras tradicionales: *"si nos habían echado a principio de año po'. Nos habían echado a todos los educadores"* (E1, Em, L604-605). Despidos que el Em menciona se generaron: *"Desde la municipalidad, desde la corporación de la ley SEP del proyecto, nos habían mandado la cuestión de despido"* (E1, Em, 607-608).<br><br>Y al tiempo después fueron reincorporados/as dado que acudieron a la intendencia e inspección del trabajo: *"Nos tuvieron que recontratar… o sea… anularon el despido, porque nosotros fuimos a la inspección del trabajo y todo el asunto*" (E1, Em, L648-649). |

### 9.2.1.11 Contraste Cultural

Esta categoría da cuenta del contraste identificado por el Em entre la cultura hegemónica en el Estado Nación Chile y la cultura y cosmovisión del Pueblo Mapuche, el cual es evidenciado en la discrepancia de la visión de niñez, como también y principalmente en la

educación y el sistema educativo formal nacional con sus prácticas, fundamentos y metodologías pedagógicas.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Proceso burocrático
- Talleres
- Conflicto por Proyecto Intercultural en la Escuela
- Espacios de participación en la escuela
- Proyecto Intercultural de la Escuela: PEI
- Educadores tradicionales
- Ley SEP y PEIB
- Desarrollo del proyecto intercultural en la Escuela
- Participación de la comunidad en PEI
- Gestión y funcionamiento PEIB en la Escuela
- Impacto del Proyecto Intercultural en los niños y niñas
- Convivencia Escolar
- Relación con la comunidad educativa: apoderados, docentes, niñas y niños.
- Discriminación
- Discriminación solapada

| | |
|---|---|
| Em | El Em realiza una crítica al sistema de educación nacional donde ha visto que hay un interés por mantener a las niñas y niños bajo control y a través de ciertas normas que estructuran su comportamiento: *"yo he ido a colegios por ejemplo donde los niños parecen soldaditos. O sea, son colegios de otro nivel, son colegios de partida particulares subvencionados, de partida ¿me entienden? Pero también he ido a colegios municipales, de la comuna… [¿Municipales?] aquí también locales son… pero principalmente los colegios estos que son pagados y todo ese asunto, los niños parecen una tablita, ni responden ni hablan"* (E2, Em, L544-551).<br><br>Y reconoce que las y los profesores están insertos en esa lógica y por tanto tienen adoptada una manera de actuar a través de la disciplina para mantener |

| | |
|---|---|
| | un orden, cuestión que para él participante no se configura como un problema porque su visión educación tiene otra estructura: *"Claro en el taller estamos lentamente colocando… porque tampoco podríamos llegar e irrumpir con el profesor porque también se escandalizarían… claro quizá… Por ejemplo a mí me… a mí no me molesta que un cabro chico esté corriendo por allá y yo estoy trabajando con otro acá, y el otro anda haciendo por ahí que se sube arria de la mesa que se baja de la mesa y todo, y el niño… ahora si quiere ir a tomar agua vaya a tomar, vuelva… no, a mí para mí no hay problema. Para los profesores si es un problema ¡horrible! porque para ellos es distinto, están metidos dentro de una estructura diferente a la de nosotros"* (E1, Em, L914-920).<br><br>Es que también habría a la base una diferencia de ser de los niños y niñas Mapuche y los niños y niñas chilenas mestizas: *"Yo sé que lo mejor pueden estar corriendo para acá, saliendo para allá y después pueden hacer sus talles, el niño chileno común y de la ciudad es inquieto y nosotros sabemos que los niños son así, pero ellos igual aprenden"* (E2, Em, L213-216).<br><br>En este tema el entrevistado pretende ir incluyendo la metodología Mapuche de enseñanza de poco y comprende que es parte de un proceso: *"Tenemos incorporados una metodología oficial de enseñanza, la del profesor común y corriente que te decía "ya que tenís que leer", "tenis que cumplir con los libros", todas las cosas… pero aparte de eso, nosotros tenemos nuestra propia cultura y nuestra propia metodología. Ahora, estamos en ese proceso, el que yo le comentaba por ejemplo a Verónica y le decía "bueno, ayer fuimos a un acto y los niños" porque el colegio los niños a veces como que se desordenan y llegan a un estado así… eh difícil de poderlos controlar, porque bueno es su situación ellos son así igual, entonces llevo eso demasiado bien y todo… pero que no te pase, que nosotros tenemos que dar en ese, en esta experiencia que tenemos es ir incluyendo lentamente nuestra metodología de enseñanza"* (E1, Em, L886-895).<br><br>Y en este contraste pedagógico entre la visión de los y las educadores tradicionales Mapuche y la del sistema nacional de educación, se encuentra también lo relacionado con el aprendizaje de los niños y niñas dónde han visto |

| | |
|---|---|
| | interés de parte de ellos por una forma distinta de conocer lo que está en su entorno: *"En el tema de las hierbas medicinales, también es una introducción a conocer. Los niños no sabían cómo brotaba, qué lo que es una semilla o la hierba, entonces están conociendo las hierbas, están conociendo las semillas porque es una introducción a la botánica que se ha perdido tanto hoy día. En ciencias naturales hoy día les pasan cualquier otra cosa, qué lo que es un tallo, qué es lo que es una raíz, o cómo se llama, para qué sirve y todas esas cosas"* (E2, Em, L235-240).<br><br>Si bien la metodología de enseñanza Mapuche proviene de otra formación en educación, distinta a la de los profesores regulares, no por eso tiene menor importancia o validez. Para el entrevistado esto es fundamental y él menciona que nunca se ha sentido inferior porque tienen otros conocimientos, conocimientos asentarles: *"nosotros somos educadores tradicionales, pero no somos menos maestros que ellos, o sea elementos técnicos no tenemos, o sea a lo mejor, elementos técnicos que te enseña la u, la universidad ya estamos claro en eso, no sacamos el título universitario, no hicimos cinco ni seis años de estudios con ese… pero nosotros tenemos los conocimientos de la cultura de nuestra cosa, nosotros somos, pertenecemos a nuestro sistema de enseñanza, nuestro sistema de organización que tenemos como Pueblo me entendís, yo no me siento menos de ningún profesor, yo te lo digo al tiro, no me siento menos de ningún profesor"* (E1, Em, L690-698).<br><br>Para el Em el tema de la formación de los y las profesoras bajo lógicas hegemónicas y occidentalizadas no sería el único caso, con los médicos ocurriría algo similar, en su mayoría desconocerían la medicina tradicional Mapuche ya que son conocimientos que no enseñan en la Universidad: *"En el caso de la medicina es lo mismo, los médicos están llenos de lo que es la cuestión occidental, de todo lo que es el progreso, la ciencia y no sé qué cosa, ¿tú crees que, perdónenme la expresión, le van dar pelota a las hierbas medicinales? Tiene que ser una persona muy sensible que tenga conocimientos adicionales a lo que le enseña la universidad"* (E2, Em, L282-286).<br><br>Pero el tema de la formación en la Universidad no sería responsabilidad tanto |

| | |
|---|---|
| | de los y las profesionales sino de cómo están estructuradas y pensadas las mallas curriculares donde no se incluyen elementos de la historia, cultura y cosmovisión Mapuche: *"pero de todas maneras yo no le echo la culpa a los profesores, a los profesionales, el tema está en que…este como se llama, este grupo de los rectores los que arman todas las mallas curriculares, consejo rectores…ellos den línea en estos temas, porque si no aparece por ejemplo, un cabro que va a estudiar pedagogía, no sé, educación básica o inglés o lo que sea, si en la malla no sale un ramo por ejemplo de historia y cosmovisión Mapuche nunca va a saber de la cosmovisión Mapuche. Si no hay un ramo de introducción al idioma y a la cultura o a la fonética, a la gramática Mapuche nunca va a tener idea de… O sea, tampoco no tienen responsabilidad porque es el Estado el que está armando todo"* (E2, Em, L274-282).<br><br>Por otro lado, otra visión que el Em reconoce contrasta con la cultura chilena tanto en contextos educativos como familiares y comunitarios es la referida a la niñez: *"El niño debe empezar a ser educado desde que se introduce en el colegio, es como la forma que tenemos nosotros en nuestra comunidad. Hoy día salió una ley de que los niños no pueden trabajar, está bien para el mundo occidental donde existe la explotación, pero en nuestras comunidades los niños ya cuando empiezan a caminar y se empiezan a movilizar, ya empiezan a servir a la comunidad. Empiezan a atender los pollos, ellos les dan comida a los pollos, les ponen agua a los animales, etc., hacen cualquier cosa"* (E2, Em, L119-125).<br><br>Donde para el entrevistado el sistema nacional de educación y sus lógicas mercantiles no permitirían que se generara una formación más continua de los niños y niñas, formación en oficios, por ejemplo, porque está regulado por etapas, se sale de la escuela y ahí recién se puede estudiar algo pagando por ello: *"Entonces, esa formación es a la medida que va creciendo la persona, el che, ¿ya? Y eso no está considerado en la educación chilena hoy día, porque tienen que esperar, porque es una educación de comercio también po', claro po' tiene que esperar que el cabro salga de cuarto medio, puede entrar a la universidad, al instituto y ahí le pegan el palo con la matrícula y después con las mensualidades. Por eso que los chiquillos hoy están planteando que la* |

| | |
|---|---|
| | *educación sea gratuita"* (E2, Em, L125-129). |

### 9.2.1.12 Gestión del PEIB en la Escuela Intercultural

Esta categoría considera a nivel general la gestión, funcionamiento y desarrollo del PEIB en la escuela intercultural, como también las dificultades, oportunidades e impacto que este proyecto ha significado para la comunidad educativa en su conjunto. Además, considera las experiencias de discriminación en la institución, así como también la convivencia escolar entre los distintos miembros de la comunidad.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Despidos de educadores tradicionales a Nivel Municipal
- Manejo institucional del PEIB
- Apreciación funcionamiento PEIB Nivel Regional
- Mesa de Educación Intercultural
- Gestión de recursos PEIB
- Manejo Institucional del PEIB
- Funcionamiento del PEIB a Nivel Regional
- Disputas dentro del PEIB
- Comienzos EIB
- Gestión PEIB nivel nacional

| | |
|---|---|
| Em | El Em menciona que la experiencia a nivel general en la escuela intercultural donde es educador tradicional ha sido positiva: *"Pero en general yo diría que el ochenta o noventa por ciento ha sido positivo en ese colegio, porque en ningún otro colegio, todo el trabajo que se ha hecho pal interior, ninguno ha hecho lo que se está haciendo, y la directora la señora Ana María, ella abrió las puertas"* (E2, Em, L474-476).<br>Y es que se trata de un proyecto educativo institucional intercultural decretado así por el colegio lo que abre otras posibilidades de abordar lo intercultural: *"el* |

| | |
|---|---|
| | *proyecto de este colegio (…) tuvo un gran ejemplo a seguir por el tema de que tú por medio de la metodología Mapuche de enseñanza de oficio, tú vas traspasando el idioma, vas traspasando conceptos, vas traspasando historia y una serie de cosas, no es que tu vay a decir tal día "hoy día les toca historia Mapuche" ya… eh…bueno se puede hacer de todas maneras ¿me entiende?, pero no es la idea"* (E2, Em, L457-462).<br><br>La escuela recibe recursos económicos tanto del PEIB como de la Ley SEP a través de los cuales los y las educadores tradicionales desarrollan los talleres, por la Ley SEP el Em relata que hace: "*Taller de palín y huertos medicinales esos son por la Ley SEP"* (E1, Em, L860-863) *"y por el del EIB trabajo el taller de música y danza"* (E1, Em, L865).<br><br>En relación al funcionamiento del PEIB en el colegio y las prácticas educativas de los profesores y profesoras en conjunto con los educadores y educadoras tradicionales el entrevistado indica que: *"hay un coordinador… hay dos coordinadores, hay una profesora y un profesor Mapuche y una lamngen mestiza y hay profesores que por ejemplo eh… Se están haciendo talleres en quinto, en séptimo parece y octavo con la joyería, en tercero con telar y en los cursos más chicos están haciendo danza ¿me entiende? entonces, los profesores, todos esos profesores que trabajan con los educadores, ellos llegan a las reuniones, porque se está practicando la dupla pedagógica"* (E2, Em, L507-512).<br><br>La experiencia del PEIB en la escuela ha generado un impacto en los niños y niñas que el Em reconoce como positivo: *"la experiencia que tenemos acá con los niños yo creo que, del cien por ciento, el ochenta por ciento ha sido muy positivo ¿ya? Porque… lo sacas del contexto educativo formal, como le llaman ¿ya? O sea, los cabros necesitan algo que…por ejemplo, en los talleres míos, en el taller de hierbas los cabros salen, participan, cortan pasto, cantan. Después ellos revisan sus plantas, si crecieron, sus semillas "oye te crecieron" "oh" "oye mira tengo mi huerto" uno tiene su huertito por allá, tiene cuadraditos"* (E1, Em, L941-947). |

| | |
|---|---|
| | En este mismo sentido, agrega que, si bien hubo algunas dificultades con la relación con los niños y niñas del colegio, él reconoce que el comportamiento de ellos/a a nivel general ha sido excelente: *"si tuvo algunos problemas, pero en general yo encuentro que el comportamiento de los chiquillos, de los niños ha sido excelente, lo tengo que decir porque los chiquillos uno sabe llegar a ellos, y si se le da a entender, los niños entienden"* (E2, Em, L198-201).<br><br>Al momento de preguntarle por alguna experiencia discriminatoria del algún niño o niña Mapuche en la escuela, el entrevistado menciona que la desconoce: *"Mira yo he sabido de una niña que le… una niñita de la comunidad que la molestaron, pero no era precisamente por el tema étnico tengo entendido, no puedo decir que haya sido así porque no lo tengo claro"* (E2, Em, L196-198).<br><br>Para el entrevistado la participación de la comunidad educativa en la escuela es fundamental y algo por lo que han luchado. Evalúa el proceso de manera positiva pese que la asistencia de profesores y profesoras a las reuniones sobre interculturalidad no se ha mantenido en el tiempo: *"la participación es lo más importante, es lo que nosotros estamos reclamando a diario [*Y que favorablemente en la escuela donde usted está si existe…] Eh… ha existido, *ahora como que ha disminuido un poco, porque a principio por ejemplo cuando teníamos reuniones de interculturalidad que era los días jueves, eran muchos profes y gente interesada, y ha ido bajando un poco como que también como que estas cosas empiezan con vuelo y como que de repente empiezan a… pero de todas maneras igual, igual ha estado funcionando"* (E2, Em, L497-504).<br><br>Por eso es que habría algunas distancias entre los profesores y el programa: *"nosotros teníamos injerencia, bueno hasta hoy día igual se hace la reunión pero no con la cantidad de profesores que había antes, porque empezaron a meter, a socavar el tema, no, que no pueden ser puros Mapuche ahora tienen que venir otros Pueblos ¿me cachai o no? pa' producir la incertidumbre, estábamos haciéndolo bien, y ese es un barrido, lo recibieron desde la SEREMI*" (E1, Em, L707-711).<br><br>Según la experiencia del Em ha habido tensiones en esta relación entre |

| | |
|---|---|
| | profesorado y educadores tradicionales que para él se relaciona con una discriminación solapada que a veces no ha sido tan evidente a simple vista: *"Mira aquí en este colegio empezamos súper bien, pero luego se empezó a notar como una discriminación solapada, una cuestión, así como subterránea, así como que por detrás"* (E2, Em, L168-169).<br><br>En este sentido visualiza que aún hay ciertas cosas que falta trabajar en el colegio en relación a la validación de los educadores y educadoras tradicionales: *"todavía falta comprensión de algunos profesores, algunos resquemores ¿me entiende?, esa… como discriminación solapada así… que no te inflan, que no te agarran… a mí no estoy ni ahí de todas maneras, pero que no te agarran, que te miran, así como… que uno se da cuenta ¿me entendis?*" (E2, Em, L467-470).<br><br>Donde se hace fundamental trabajar desde el respeto*: "Sí, porque es interculturalidad po. Claro ahora ahí tiene que haber respeto de todos lados po, o sea, por ejemplo, hay respeto al profesor de la dupla y el profesor del mundo oficial tiene que respetar al kimche en este caso, al educador tradicional"* (E1, Em, L935-937).<br><br>Para finalizar el Em destaca lo especial del colegio, que si bien para algunos genera resistencias, entrega una oportunidad para la inclusión: *"Algunos van a estar re sonaos porque es un colegio especial igual po, si es un colegio donde llegan muchos niños que… ahí están practicando la inclusión po' ¿me entiende? Entonces es un colegio bien especial… está el tema intercultural"* (E2, Em, L539-542). |

#### 9.2.1.13 Comunidad We Folilche Amuleaiñ

Esta categoría describe la historia de la Comunidad We Folilche Amuleaiñ, de la cual el entrevistado es el Lonko. Relata sus orígenes, alianzas familiares e identidad como comunidad, como también su estructura, organización, tradiciones, autofinanciamiento e infraestructura. Asimismo, considera la formación cultural de los miembros de la

comunidad, la cual se vincula con un proceso reivindicativo y de introspección cultural. Por último, incluye las relaciones y vínculos de la comunidad con el territorio local, otras comunidades Mapuche y con la población mestiza Chilena en general.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Historia y orígenes de la Comunidad
- Trabajo Reivindicativo
- Infraestructura Autogestionada
- Visión de Comunidad
- Mapuche Urbano
- Proceso de Introspección personal
- Alianzas familiares
- Relación de la comunidad Mapuche con la población mestiza chilena
- Formación cultural de la comunidad Mapuche
- Educación Autogestionada
- Estructura y organización de la Comunidad
- Medicina tradicional Mapuche
- Autofinanciamiento: Oficios Mapuche
- Vínculo con la comunidad local
- Identidad de la Comunidad We Folilche
- Vinculación con comunidades de Santiago y del Sur

| | |
|---|---|
| Em | Los orígenes de la comunidad se remontan al año 1960 con la migración del grupo familiar del Lonko a Valparaíso, con raíces Mapuche-huilliche en la isla de Chiloé. La conformación de la organización Mapuche a la que pertenece se sitúa en Santiago en el año 1991, continuando luego desde el año 1993 en Valparaíso: *"esto se remite solamente del 93 al trabajo en Valparaíso como organización indígena y en Santiago nacimos nosotros en 1991. Además de eso nosotros venimos de un tronco familiar Mapuche-huilliche de la Isla de Chiloé nacido en Valdivia y…que llegamos acá como familia, como* |

| | |
|---|---|
| | *lof en el año 1960"* (E1, Em, L6-10)<br><br>Dentro de la historia de la comunidad, el Lonko menciona que desde que llegaron en 1993 como organización originaria fueron los primeros en realizar un trabajo reivindicativo de su cultura en los colegios del sistema educativo formal: *"Nosotros desde que empezamos a trabajar aquí en 1993, salíamos a los colegios igual, o sea nosotros somos pioneros de todos los temas"* (E1, Em, L208-209).<br><br>La comunidad está conformada por toda la familia nuclear por parte del Lonko y por parte de su pareja, organizándose en base a una estructura tradicional que abarca desde sus hermanos hasta los más jóvenes, estableciéndose alianzas por razones de distancia, ya que gran parte de la familia de su pareja se encuentra en el sur: *"esta comunidad está conformada no cierto por la… por la familia nuclear que es mi familia, la familia del lonko no cierto…eh…y luego están mis hermanos primero, así… esa es la organización porque es una estructura tradicional. Después vienen todos los hermanos, los sobrinos, los tíos, todos de ambos lados de la familia Coñuecar-Millán y… algunas alianzas por…porque la familia de mi mujer está en el sur de Chile y tenemos algunas alianzas hacia el sur de Chile porque ellos no están acá"* (E1, Em, L82-87).<br><br>Esta comunidad Mapuche también se encuentra conformada por familias que se han emparentado con integrantes de la comunidad, realizándose: "alianzas familiares", lo que ha hecho que la comunidad crezca: *"Pero acá nosotros tenemos aliados las familias con los que se han casado nuestros parientes, así que conformamos una comunidad bastante grande o sea no somos una comunidad pequeña"* (E1, P, L87-89).<br><br>Cuantificando la cantidad de familias que conforman la comunidad, se tiene registro de 400 familias inscritas, 70 de estos núcleos familiares son parte de la comunidad específica a la que pertenece el Lonko, de las cuales 20 familias aproximadamente mantienen una participación activa durante el |

| | |
|---|---|
| | mes: *"en nuestro registro tenemos 400 familias inscritas en la comunidad…y la comunidad nuestra, solamente el lof nuestro deben ser 70 núcleos familiares más o menos que somos la cabeza de todo el trabajo . Ahora, igual no todos están activando todo el tiempo, pero tenemos por ejemplo…debemos tener activo como 20 familias durante el mes"* (E1, Em, L91-94).<br><br>La comunidad ha logrado autofinanciar sus necesidades y sus proyectos gracias a que se han desarrollado como comerciantes en cuanto a elementos propios de su cultura en paralelo al trabajo reivindicativo que han llevado a cabo durante los años, sustentándose económicamente gracias al comercio en la feria y a la realización de talleres sobre oficios tradicionales: *"nosotros te digo tenemos oficios, trabajamos, tenemos una feria, salimos a vender, nos movemos, nos intentamos de meter en otras cosas. A nosotros el trabajo es reivindicativo y Mapuche, indígena, nos hizo desarrollarnos como comerciantes, y nosotros somos comerciantes a la vez"* (E2, Em, L180-184) *"hemos desarrollado el tema de los talleres, hacemos talleres y cuando se tiene que cobrar el taller, se cobra el taller, yo cobro el taller mío de 8 sesiones de introducción al idioma, a la cultura y a la cosmovisión Mapuche son 360 mil pesos que cobro yo por eh…por persona, un taller… no por persona, un taller de 10 personas. Y los valores de salía a terreno todo ya lo tenemos todo ordenado, 45 mil pesos cuando uno sale a hacer una charla afuera"* (E1, Em, L410-415).<br><br>El entrevistado refiere que la infraestructura del espacio físico donde se establece la comunidad Mapuche en la región de Valparaíso, es autogestionada, todo ha sido construido por ellos: "*La infra… la infraestructura la esto… la todas estas cosas y todo lo hacemos nosotros, o sea, por eso no… ahí es donde ahorramos no… no tenemos que contratar a alguien que sí se contrata se contrata así en forma esporádica porque todo lo hacemos nosotros, todo esto, todo esto lo hemos hecho nosotros con nuestras manos, todos estos muros, estos cimientos, todas estas cosas, todo lo que ves tu aquí está hecho por nosotros*" (E1, Em, L464-468). |

En cuanto a la formación cultural de la comunidad Mapuche, el Em relata que todos los conocimientos son transmitidos en la comunidad por dirigentes conocedores de la cultura, y que en la práctica funcionan como una escuela de oficios: ***"****No, no, es que nosotros tenemos… es que bueno también tiene que ver… tiene que ver con el carisma de la persona, del dirigente, de cómo trabaja y cómo entiende la educación. Por eso te digo yo que acá hay gente preparada, o sea aquí… por ejemplo la gente que maneja joyería maneja joyería po, no es, no es una viejita que vino que…es gente preparada. Entonces, y también hay un nivel de… porque como en la dinámica hemos tenido nosotros acá de los talleres… porque acá tenemos nuestra propia escuela po, tenemos una escuela igual po, aunque no parezca escuela, pero es una escuela, porque estamos todos los sábados y los jueves practicando*" (E1, Em, L870-877).

En este sentido nos relata que imparten talleres de salud y de educación para los integrantes de su comunidad, comenta que este año se dedicaron a ampliar los espacios de trabajo de los talleres para poder crear una escuela de arte y oficio: *"Todos los de salud los realizamos aquí, ahora ustedes ven aquí que está toda esta cuestión desparramá pero esto se está arreglando pa que funcione todo el tema de salud, trabajamos aquí en estos espacios no más que eran más chicos. Ahora nos estamos ampliando por allá y todo ese asunto y abajo vamos estamos arreglando talleres, porque tenemos de este, de este piso aquí tenemos otro piso, hacia allá que tiene eh para allá que tiene eh… donde se guardan las herramientas, tenemos talleres no si tenemos talleres, si nosotros estamos listos pa' levantar una escuela, una escuela de arte y oficio aquí con los elementos nuestros y tenemos herramientas y tenemos todo lo que pasa es que tenemos que arreglar los espacios. No si será muy modesto, pero lo tenemos"* (E1, Em, L448-456).

Otros actores de la comunidad son los machis, particularmente refiere que trabajan con un machi hombre ya que en las oportunidades que trabajaron con machi mujer no tuvieron la conexión que esperaban: *"Están los*

| | |
|---|---|
| | *werkenes, está la gente que… nosotros trabajamos con machis… eh…no tenemos machi en la familia, pero nosotros trabajamos con un machi, con hombre wentru machi. Eso es lo especial de esta comunidad también, que el trabajo lo hacemos con…en la medicina tradicional Mapuche lo hacemos con… con machi, generalmente nos sentimos mejor trabajando con hombres machis que con mujeres machi. Esa es una particularidad también, porque tratamos de trabajar con una machi, no hubo problema, pero no tuvo ese feeling que nosotros queríamos"* (E1, Em, L102-109).<br><br>Relata que en este espacio físico se reúnen como comunidad a hablar de temáticas relevantes para ellos como Pueblos originarios; salud, educación, microempresa y actividades, se evidencia en su relato una sistematización del trabajo en comunidad y también en el tema de la medicina tradicional, con la construcción de una botica: *"hay una secuencia del tema en la tabla de… es siempre la misma… salud, educación, microempresa…bla… actividades. O sea, hay una planificación, ya hay un sistema de trabajo… no es una cosa que a uno se le ocurrió o al azar, no, hay todo un trabajo… claro, está todo ya estructurado, por ejemplo, a nosotros acá trabajamos el tema de salud, de salud intercultural y la gente viene a buscar sus hierbas. Aquí no…por ejemplo no se cita solamente cuando viene el machi, el machi viene a cosas especiales cuando hay que hacer sanaciones grandes y todo ese asunto, pero aquí hay constantemente… tenemos el espacio de hierbas, nuestra botica herbolaria"* (E1, Em, L157-165).<br><br>En cuanto a la visión de comunidad que tiene el Em, relata que ésta se conforma por la familia extensa, padres e hijos conviviendo dentro de un mismo espacio territorial: *"la comunidad verdadera… la comunidad milenaria es la familia, esa es la comunidad, la familia Mapuche extendida… con el papá, la mamá y muchos hijos todos viviendo muy cerca no cierto, dentro de un… dentro de un espacio territorial, esa es como la visión de comunidad indígena ancestral"* (E1, Em, L22-26).<br><br>Una de las líneas de acción que la comunidad We Folilche realiza se vincula |

| | |
|---|---|
| | con el trabajo reivindicativo donde el Em menciona fueron precursores de realizar salidas a colegios en Valparaíso y mostrar la cultura en tiempo donde era insensible el tema intercultural en esos espacios. Además señala que todo lo realizaron con sus propios recursos y medios: *"Entonces aquí en Valparaíso iniciamos las salidas a terreno en los colegios, en un momento que nadie salía a los colegios y en un momento donde los profesores no se le ocurría, aunque tenían sensibilidad y que llamaban y todo ese asunto, no se le ocurría si quiera, y nosotros por el afán de ir y mostrar la cultura y que esta cuestión tenía que avanzar, íbamos con nuestros propios medios, ni siquiera nos pagaban la plata de la micro, íbamos con nuestros chiquillos, ni siquiera nos daban una bebida, porque así era de insensible el tema… porque bueno que tienen que venir… "ah que tienen que mostrar la cultura", nosotros nos sentíamos, nos sentíamos obligados igual porque estábamos haciendo un trabajo reivindicativo. Entonces partíamos con los cabros, con los instrumentos, y todos los cabros colorados y todo ese asunto, traspirados, pa' que te cuento todo lo que hemos tenido que pasar en ese sentido, íbamos a los colegios y a los colegios nosotros los visitábamos y abrimos esa fecha"* (E1, Em, L214-225).<br><br>Y con el tiempo también se vincularon con otros espacios como la salud y vivienda en donde desarrollaban este tipo de trabajo político: *"Después paramos un poco, nos dedicamos a otras cosas, nos empezamos a dedicar más al tema de la salud, trabajamos el tema la vivienda también, estuvimos cinco años trabajando el tema de la vivienda"* (E1, Em, L226-228).<br><br>La comunidad We Folilche ha estado abierta a la comunidad desde hace tiempo según el Em. En cuanto a la relación que han establecido con la población chilena este menciona que ha sido de colaboración, participación e incluso de apoyo: "*Ahora, sí tenemos abierto la comunidad también a la gente mestiza, siempre lo hemos hecho de hace mucho tiempo… ellos colaboran no cierto, hacen su aporte solidario en los mingakos, las reuniones, las actividades públicas eh… hoy día no está tan compactado, pero hubieron tiempos en que los que se trabajó mucho con los jóvenes* |

| | |
|---|---|
| | *universitarios, con los jóvenes de enseñanza media que estaban muy inquietos en la cuestión Mapuche, nos apoyaron mucho"* (E1, Em, L175-181).<br><br>Además han desarrollado experiencias de trabajo en conjunto con otras organizaciones políticas o comunales de personas no Mapuche para exigir beneficios sociales como la vivienda: *"nosotros aquí en esta comunidad ha hecho un trabajo no solamente con nuestra gente, con nuestra gente Mapuche, sino que también con el mundo no cierto… social, por ejemplo, tenemos la experiencia de lo que fue la postulación a viviendas que lo hicimos en conjunto con otros comités, habían comités de mamás solteras, de allegados, y nosotros… habían como cinco comité que entramos en una misma postulación y… y nos llevamos super bien"* (E2, Em, L20-25).<br><br>No obstante, últimamente esto ha cambiado un poco y se han dedicado más a temáticas internas: *"Hoy día está un poco…perfil más bajo no hemos dedicado nosotros, pero eh… igual tenemos gente muy amiga de la comunidad que nos apoya con algún tipo de información eh… pero no están cerrados los espacios"* (E1, Em, L181-183).<br><br>En cuanto a la relación que han establecido con los vecinos y vecinas del sector donde residen el Em refiere que esta es buena y de tiempo: *"Entonces eh… aquí un vecino no nos puede decir nada, aparte que tenemos una muy buena relación de años"* (E1, Em, L380-381).<br><br>Identifica a su padre como una persona que estrechó los vínculos con la comunidad local a través de las tradiciones ancestrales: "*Mi papá también hizo un trabajo muy bueno con los vecinos de aquí, con los viejos, porque aquí nosotros criábamos chanchos, aves y todo el asunto. Cuando él llegaba de San Juan para el año nuevo que era... que era año nuevo Mapuche mi papá mataba un chancho, dos chanchos inmensos y hacía el (inaudible 35:06) igual como en el sur, la manteca, los chicharrones, la carne y él le repartía a su vecino de allá, al vecino de allá, igual que en el sur. Entonces él hizo un trabajo igual, se emparentó con el compadre con ese, cuando yo tuvo* |

| | |
|---|---|
| | *unos ahijados acá entonces también hizo un trabajo que tenía que ver no cierto con la cultura, nosotros no nos cerramos, ellos iban a la junta de vecinos, pedían la palabra y todo ese asunto y así po"* (E1, Em, L381-390).<br><br>La comunidad desde sus comienzos ha establecido vínculos con comunidades Mapuche del Santiago realizando los primeros trabajos reivindicativos en Viña del mar y Valparaíso: *"Yo siempre tuve vínculo de los años 80' con Santiago, en los años 80', 82', 83' hicimos algunos talleres de mapudungun aquí en los años 80' y habían traído también a la Sofía Painequeo la habían traído acá a Viña del mar a hacer unos talleres de mapudungun en… en el Colegio de los cantores, ahí empezó como el incipiente trabajo como en los años 85' yo no me recuerdo mucho, pero fue de los primeros"* (E1, Em, L273-278).<br><br>También el Em relata que siempre han establecido vínculos con comunidades Mapuche del sur, es más, sus tradiciones aquí en Valparaíso han estado intentado asemejarse a lo que ocurre en el sur: *"Entonces toda mi vida transcurrió acá, obviamente que nosotros nunca perdimos el contacto con el sur, siempre nosotros nos mantuvimos… y nuestra forma de vida, nuestra existencia en la zona urbana siempre estuvo apegado a nuestras tradiciones, lo más cercano a lo que podía ser la comunidad en el sur de Chile"* (E1, Em, L32-36).<br><br>Una experiencia reciente de vinculación con una comunidad del sur se realizó por el colegio donde el Em menciona que fue una experiencia de aprendizaje significativa para los y las estudiantes que participaron *"…por ejemplo ahora, ellos tuvieron, salieron a terreno fueron a las comunidades del sur a un colegio del sur, de cañete más hacia al interior, y es un aprendizaje, pero excelente que tuvieron los chiquillos, una cosa a terreno"* (E2, Em, L207-209). |

### 9.2.2 Categorías y sus relatos: Educadora Aymara

#### 9.2.2.1 Hitos de vida

Esta categoría refiere a hitos significativos tanto en la adultez como en la infancia de la vida de la Ea, vinculados a proceso de migración, incorporación de sus conocimientos ancestrales y conformación familiar.
A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- **Migración**
- **Educación en el área rural**
- **Aprendizaje de la tradición agrícola**
- **Conformación de familia**

| | |
|---|---|
| Ea | La participante, posee una historia de migraciones, que han marcado el transcurso de su vida. La primera comienza con la de sus padres, los cuales provenían de Bolivia. Su padre pertenecía al Pueblo Aymara y su madre al Quechua y Aymara: *"Mi mamá y mi papá, son inmigrantes de Bolivia, llegaron ambos dos, de niños, pero de formas separadas y se conocieron después. Se conocieron en Azapa en Arica, mi mamá trabajaba como empleada doméstica, mi papá trabajaba con una persona que trabajaba en agricultura y se conocieron ahí cuando iba a entregar cosas*" (E1, Ea, L40-43).<br><br>Luego, durante su infancia temprana, se traslada junto con sus hermanos y padres desde el poblado de Livilcar, su lugar de nacimiento, que se localiza al interior del Valle de Azapa, hasta el Poblado de San Miguel de Azapa, también ubicado en el valle, a 12 km de Arica, por motivos de escolaridad de sus hermanos: *"Nací en el poblado de Puchuspampa, eso al interior de Arica, en el poblado de Livilcar, se conoce mucho por la virgen de las Peñas allá, entonces, nací allá pero de chiquitita después emigramos, porque yo soy una de las menores de mi familia, de mis hermano, somos 6 los hermanos, y por* |

| | |
|---|---|
| | *razón de estudio de mis hermanos emigramos al valle de Azapa, mis padres emigraron al valle de Azapa, así que toda mi vida viví en el valle"* (E1, Ea, L3-8).<br><br>Por último, emigra el año 91, hacia la ciudad de Villa Alemana, ciudad de origen de su marido. Este traslado de ciudad, se debe a motivos laborales de su marido, pues en Arica no encontraron posibilidades de trabajo*: "Yo me casé con un Villalemanino allá [¿Allá se casó?] Él se fue de acá, a visitar una tía que tiene allá, y nos conocimos allá, y nos casamos allá [¿Y tuvo hijos allá?] Tuve mi hija allá, mi hija mayor, y… a través, él estaba trabajando y después perdió el trabajo, como al año después de casados, y el papá le empezó a decir que se viniera porque aquí había trabajo, allá Arica es una ciudad muerta… y todavía sigue muerta, entonces hay muy poco trabajo, de hecho la gente de Arica trabaja en Iquique, distintas cosas, se ha convertido casi en una ciudad dormitorio más que una ciudad que tenga… [Está la minería también…] Sí, así que… se vino él y a los meses me tuve que venir yo"* (E1, Ea, L599-606).<br><br>Esta migración fue difícil para la Ea, pues le costó adaptarse a las características de una ciudad en la cual no contaba con familiares, ni tampoco se practicaban sus costumbres del Pueblo Aymara: *"Me costó mucho… [Eso quería saber… si fue muy brusco el cambio] Sí… yo viajaba de hecho, los primeros años yo viajaba como 6 o 7 veces en el año y me iba en bus [¡Harto!] me iba en bus con mi hija, y son como 30 horas en bus… me iba en bus, porque en ese tiempo era inaccesible el avión po… pero echaba mucho de menos, me costó mucho acostumbrarme [¿Qué era lo que más extrañaba?] La familia… la familia y las costumbres"* (E1, Ea, L606-612).<br><br>La familia nuclear de la Ea está compuesta por su marido, sus 2 hijas de 26 y 16 años y su hijo de 7 años, familia que se consolida en la ciudad de Villa Alemana, en dónde reside actualmente: *"Actualmente vivo en villa alemana, llegué el año 91' a la ciudad, tengo 3 hijos, estoy casada, 3 hijos"* (E1, Ea, L8-9). |

| | |
|---|---|
| | Durante todo el relato de la Educadora, está presente un elemento que es central en la cultura Aymara, la agricultura.<br><br>La participante, recuerda su infancia, inmersa en la vida agrícola y pastoril, pues su familia vivía de aquellas prácticas, de esta forma ha adquirido esos conocimientos, relacionándose durante casi toda su vida con el trabajo de la tierra: *"Me encanta la agricultura, lo llevo en la sangre, me encanta, y domino harto la parte de cosecha, agricultura, porque lo llevo de niña po, de niña yo paseaba por ahí por la parcela, por el agua a pata pelá, todo eso, lo llevo de chica, entonces sé, distingo las semillas, o sea, sé cuándo plantar semillas, sé cómo plantar, sé muchas cosas, los tiempos, las plagas"* (E1, Ea, L543-547).<br><br>En cuanto a la educación que recibió nuestra participante, esta narra, que estudió en establecimientos tradicionales, regidos por el Ministerio de educación: *"Yo estudie en una escuela rural, en el valle de Azapa [¿San miguel?] San miguel, normal si normal. En los años uuuh, de año 76 hasta el 80, en el 80 al 84 en el A5"* (E1, Ea, L325-328). |

#### 9.2.2.2 Identidad Aymara

Se entenderá la identidad Aymara como un conjunto de características y elementos, que dan sentido a la construcción de la identidad de la educadora. Se relacionan con la forma en que se transmiten los conocimientos, la vivencia e incorporación de ritos, identificación con la comunidad, relación con la agricultura, entre otros.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- **Caracterización del Aymara**
- **Ascendencia quechua y Aymara**
- **Reencuentro con su origen**
- **Sentimiento de comunidad**

- **Preservación de la tradición agrícola**
- **Ritualidad Aymara**
- **Transmisión de conocimientos a través de la cotidianeidad**
- **Estilo de vida ligado a la agricultura**
- **Conocimientos de una educadora tradicional**
- **Inexistencia de fronteras políticas**
- **Ausencia de prejuicios**

| | |
|---|---|
| Ea | En el relato de la Ea emergen diversas características que construyen su identidad Aymara y que, por lo tanto, influyen en su identidad como educadora tradicional.<br><br>Una de esos elementos es la transmisión del conocimiento Aymara, el cual se enseña en la familia de forma espontánea y natural, utilizando la oralidad como canal principal: *"Bueno, el conocimiento los niños Aymaras lo traen de la casa, entonces para ellos es algo natural, no es tan impuesto como acá, porque acá es totalmente distinto, pero allá los niños nacen en el seno Aymara, el papá y la mamá Aymara, entonces el colegio tiene que seguir con su contexto Aymara, pasa el mismo caso con los niños Mapuche, que ellos traen la lengua desde chiquititos, entonces hablan su lengua"* (E1, Ea, L524-528).<br><br>La ritualidad forma parte de algunos de estos conocimientos, la cual ha estado presente en su vida desde su infancia hasta la actualidad. La participante nombra como rito relevante la celebración de los muertos, que justamente lo ha vivenciado durante 3 años, por el fallecimiento de su padre: *"La costumbre que más, bueno los carnavales son reconocidos por todos, pero la costumbre que más a veces llama la atención a las personas, es la celebración de los muertos, es cuando, bueno mi papá falleció hace 3 años, y uno (inaudible 10'54) velorio, con comida, bien abundante con todo, y al año siguiente se hace una conmemoración del año, son 3 años seguidos, no sé si ustedes han escuchado en México que se hace la fiesta de los muertos, es algo igual, bien parecido, se les hace la comida, se hace pan, y se les hace un altar a ellos, se pone una mesa, el altar, se pone una foto, flores, panes con formas de* |

| | |
|---|---|
| | *escaleras, de calaveras. Lo más típico es el pan de distintas formas, se les pone luces, es como si se les vuelve a velar por 3 años seguidos, de hecho, este año nosotros le hacemos la despedida a él, se hace todos los primeros de noviembre. Se va al cementerio, se hace las comidas que a ellos más les gustan, se las llevan, se les coloca música, se hace una fiesta en el cementerio, no sé si han visto los reportajes"* (E1, Ea, L90-101).<br><br>Por otro lado, la educadora relata la realización de la Pawa, ritual de agradecimiento de la tierra, en la escuela que trabaja. Este rito había sido vivenciado innumerables veces en su infancia, pues lo efectuaba su padre o hermanos mayores, pero nunca había sido realizado por ella, excepto esta vez, que debido a su rol como educadora tradicional, decide ejecutarlo y poner en práctica esos conocimientos que se encontraban almacenados: "*Mis papás lo hacían, lo hacían mis hermanos, yo nunca lo había hecho y cuando llegué a la UPLA, la profesora me decía, pero si tú sabes hacerlo, porque viene de familia, siempre estábamos y cómo éramos varios, lo hacía mi papá o que lo haga el Abel que es el hermano mayor o el Pablo" (*E1, Ea, L100-114).<br><br>A su vez, otro elemento que caracteriza la identidad Aymara, es una vida de trabajo familiar ligada a la agricultura. Esto implicaba esfuerzo y voluntad, pues la Ea desde pequeña estuvo inmersa en esta labor, que debía cumplir a pesar de muchas veces no tener ganas. Sin embargo es un aprendizaje significativo para ella, el cual se emociona al recordar: *"cuando tienen que vender los productos nosotros nos teníamos que levantar a las 2 de la mañana, yo era chica, igual iba, entonces cuando a mí, siempre ha sido una vida de trabajo, no hay una vida de descanso, no hay una vida de ocio, yo eso se lo trato de transmitir a los niños, siempre le digo, que no hay una vida de ocio, en la agricultura y para todas las cosas, no solamente de que vamos a trabajar, y ah, hay una vida de trabajo constante, y eso te da frutos, y eso te permite seguir en armonía y feliz contigo, con todos"* (E1, Ea, L553-559).<br><br>Por otra parte, el estilo de vida ligado a la agricultura se preserva a través de las generaciones familiares, de esta forma, los hermanos de la Ea siguen trabajando la tierra que era de su madre y padre en el valle de Azapa, "*Sí, de* |

| | |
|---|---|
| | *hecho, mis papás, después con el tiempo, se compraron una parcelita ahí, bueno mis papas no están vivos en este momento, mi papá falleció hace 3 años y mi mamá hace 5, pero están mis hermanos, él nos heredó a cada uno, y yo todavía mantengo mi pedacito ahí, mis hermanos están ahí y trabajan también, mis hermanos trabajan la parcela, las mujeres son las que no la trabajamos, pero los hombres sí trabajan ahí, siguen el mismo ritmo"* (E1, Ea, L80-85).<br><br>Así mismo, la educadora realiza el taller de huerta en la escuela, en donde enseña a niños y niñas el conocimiento Aymara, de esta forma, su vida sigue ligada al ejercicio de la agricultura: *"Estoy trabajando como educadora tradicional de este año del 2016, en el programa del PEIB, de la 5ta región, con la coordinadora Rosa Gallardo. Trabajo en una escuela rural, es multigrado, de pre-kínder a 6to básico, pero yo trabajo con niños de primero a 6to básico. Estoy a cargo del taller de interculturalidad de huerta escolar, plantas medicinales y con inducción a la lengua y cosmovisión Aymara"* (E1, Ea, L9-14).<br><br>Se debe agregar otro elemento que emerge en el relato como constituyente de la identidad Aymara; el sen'e de Azapa, pertenecía a una comunidad llamada Santa Irene, compuesta por sus vecinos aledaños, en donde compartían las festividades y ritos, sin embargo, desde que emigró a la ciudad, guardó para ella dichos conocimientos. Actualmente forma parte de la organización multicultural Pachakuti, compuesta por personas Aymaras, Quechua, Atacameños y Mapuche. Es aquí en dónde se reencuentra con su origen y comienza a despertar y compartir su cosmovisión, aflorando de nuevo el sentimiento de comunidad: *"Sí, para mí es todo natural, aquí es extraño, porque aquí no tengo mis costumbres, las llevaba una no más, ahora que me he juntado con, que estamos en una asociación, en un centro cultural, que vamos a las clases, ahora que estamos en la UPLA, entonces en cada clase logramos despertar los conocimientos, y la profesora me dice, tú sabes mucho, claro porque yo los he vivido "* (E1, Ea, L63-67).<br><br>La participante, nos declara una caracterización típica del y la Aymara, que |

| | |
|---|---|
| | con el transcurso del tiempo, ella debió transformar para insertarse en la ciudad y el espacio laboral: *"Venía de la agricultura, con una personalidad totalmente diferente a la que tengo ahora, yo jamás te podría haber estado hablando así antes, yo creo… la gente que es del norte, la gente que es Aymara te habla muy poco, muy bajita voz, casi no te mira a los ojos tampoco… es muy, como te dijera [Sí, hablan así despacito…] Sí… todo eso lo tuve que aprender, porque necesitaba trabajar, necesitaba aprender"* (E1, Ea, 620-624).<br><br>Por otra parte, se detecta en la Ea, la ausencia de prejuicios, particularmente en su quehacer de educadora tradicional: *"Cuando yo llegué al colegio yo llegué y para mí los niños todos eran iguales nadie tampoco me dijo oye ten cuidado con este porque (…) Nadie me dijo así, fue mejor porque es pues yo me fui enterando de hecho la semana pasada no sé si les conté que el director está con licencia ese día fue el director y me pregunta por una niña que todos dicen que es problemática, pero conmigo no po, es súper trabajadora, entonces siempre me preguntan por ella, y para mí es como fundamental en el taller, pero ella tiene mal comportamiento en la sala, yo nunca la traté de una forma así como que, mira cómo eres o siempre lo mismo, no porque no hubo un prejuicio con ninguno"* (E2 ,Ea, L357-366).<br><br>Otra característica relevante que conforma su identidad y por consiguiente la de educadora Aymara, son los conocimientos que se deben tener y manejar, pues no basta con sólo pertenecer a un Pueblo originario, sino que se debe contar con requisitos fundamentales, como lo son la lengua y la cosmovisión: *"Y el que se interesaba en educación tenía que participar en educación y una de las cosas de participar en educación era dominar la lengua, y dominar los conocimientos de la cosmovisión"* (E1, Ea, L430-432).<br><br>Por último, se identifica una característica transversal en el Pueblo Aymara, la ausencia de fronteras geográficas, pues este Pueblo ancestral no sólo se ubica en el territorio chileno, sino que también habitan en tierra peruana y boliviana. Divididos arbitrariamente entre distintas naciones: *"Nosotros antes fuimos invadidos por qué, porque las fronteras no son fronteras, al menos para* |

| | |
|---|---|
| | *los Aymaras es una sola tierra"* (E2, Ea, L20-21.) |

#### 9.2.2.3 Motivación y significados personales de ser Educadora tradicional

Esta categoría emerge desde el interés y los significados que la Ea otorga a su rol como Educadora tradicional. Se vincula con sus motivaciones personales por reencontrarse con su lengua, capacitarse en torno al PEIB, así como el sentido de responsabilidad que le atribuye a su desempeño como educadora.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- **Capacitación en el manejo de la lengua**
- **Intereses por la educación a lo largo de su vida**
- **Interés por insertarse en el PEIB**
- **Interés por la capacitación como educadora tradicional**
- **Sentido de responsabilidad**
- **Valoración del Pueblo Aymara**

| | |
|---|---|
| Ea | La Ea desarrolla interés por la educación, desde muy joven, particularmente cuando comienza a trabajar en una editorial, en dónde debe visitar establecimientos escolares: *"Siempre me llamo la atención el cómo enseñar de hecho cuando yo llegué al aquí a Villa Alemana el año 91 me puse a trabajar en una editorial o sea de hecho todavía sigo trabajando en una editorial y yo los he tirado donde tenía visitar los colegios [Visitar los colegios] Visito los colegios claro y me llamo la atención el cómo se llama el rol de educador pero pensándolo en un educador normal, tuve intención de estudiar educación pero no lo hice, al final pasó el tiempo y hasta que un día me encontré con una con la coordinadora, con Rosita y me invita a las mesas de trabajo"* (E1, Ea, L130-137).<br><br>La Ea no sabía de la existencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, hasta que fue invitada a conocerlo. En ese momento, ella siente que |

| | |
|---|---|
| | este programa es la instancia para poder desarrollarse como educadora y al mismo tiempo, integrar parte de lo que ella es, sus conocimientos ancestrales de la cultura Aymara: *"Llegué allá y ella me recibió súper bien y ahí me interesó, porque me interesé del programa y era como algo que estaba buscando, algo que caía perfectamente, que yo había querido por harto tiempo"* (E1, Ea, L146-148).<br><br>En su relato, la educadora transmite un real interés por insertarse en el PEIB, pues fue ella quien busca un establecimiento para desarrollar su práctica como educadora tradicional, pues según la gestión de la encargada del programa, ningún establecimiento se interesaba por educadores y educadoras Aymara.<br><br>La participante visita 8 instituciones, de las cuales 4 se interesan en su proyecto, para finalmente participar en uno: *"¿Qué pasa con nosotros? ¿Qué pasa con nuestro grupo? porque ella sabía que nos estamos preparando y esa fue su respuesta, que todos los colegios pedían Mapuche no pedían Aymara, entonces yo le digo por mi trabajo como yo visito colegio y esto lo hago del año 91 llevo más de veinte años recorriendo colegios, conozco muchos, entonces le dije: usted me da autorización para ir con este documento a los colegios, yo buscando colegio y ella me dice adelante"* (E1, Ea, L174-180).<br><br>Igualmente, se desprende de su narración, la motivación por capacitarse y profundizar sus conocimientos del Pueblo Aymara, de esta forma, estar mejor preparada para su labor en el PEIB: *"Porque no solamente se trataba de querer sino que también se trata que uno tiene que tener como un perfil como educador y una capacitación, entonces empezamos a buscar la capacitación y dentro de esa búsqueda que tuvimos, que tuve en realidad porque yo lidero como el grupo de Aymaras de que quieren ser educadores"* (E1, Ea, L150-153).<br><br>Además, se infiere un deseo personal por reencontrarse con su lengua y con su historia: *"Yo siempre dije a Rosita que yo no sabía hablar la lengua sabia de forma coloquial, que me estaba preparando, lo que si podía yo un taller de agricultura que me encantaría hacer y es lo que hago"* (E1, Ea, L199-201) *"Porque en esos tiempos era prohibido, discriminatorio en los colegios, en la* |

| | |
|---|---|
| | *básica, cuando yo iba al colegio, era muy mal mirado, era castigado, era demasiado discriminador. Entonces ellos como que no querían eso pa' sus hijos y trataban de ahorrarnos ese paso [Pero, ¿usted aprendió a hablar la lengua?] Coloquialmente, ahora estoy haciendo cursos si, el año pasado estuve en la UPLA"* (E1, Ea, L22-26).<br><br>En cuanto a los significados que la Ea le atribuye a su rol y desempeño como Educadora tradicional, ella dice sentir responsabilidad, porque tras ella, existe un grupo de mujeres con ascendencia Aymara, integrantes de la asociación Pachakuti, las cuales en esta oportunidad no pudieron ejercer como educadoras, sin embargo, la Ea siente que el resultado de su labor, marcará un precedente y abrirá un camino para aquellas mujeres: *"bueno para mi significa una gran responsabilidad como te decía porque tengo atrás a mi asociación, a las chiquillas que te dije que están interesadas y si yo lo hago bien"* (E1, Ea, L491-493).<br><br>Así también, la Ea valora lo que está realizando y los conocimientos que está entregando a los niños y al resto de la comunidad educativa: *"Aparte de eso la importancia que una tiene que darle a su Pueblo dentro del PEIB dentro del programa. Yo ahí voy con mi carpetita cuando tuvimos una reunión en abril me parece, que fui con Rosita, que fue la única que hizo, que pudo hacer en realidad, y salió bien bonito, donde yo presente lo que estaba haciendo"* (E1, Ea, L497-501). |

#### 9.2.2.4 Preparación para el PEIB

Se entenderá la preparación para el PEIB como los primeros acercamientos de la entrevistada al programa, sus capacitaciones respecto a la lengua y a la cosmovisión que permiten la validación de su rol como educadora tradicional.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- **Primer acercamiento al programa**
- **Capacitaciones dentro del programa**
- **Validación a través de capacitaciones**
- **Dominio de la lengua y cosmovisión de una educadora**
- **Red de apoyo con la UPLA**

| | |
|---|---|
| Ea | La educadora tradicional Aymara, a lo largo de las entrevistas habla sobre su interés personal respecto a la educación en general, dado sus intereses se dio la posibilidad de reunirse personalmente con Rosa Gallardo -Secretaria Ministerial del PEIB de ese momento-. La educadora se refiere al encuentro con Rosa como exitoso ya que el PEIB cumplía con sus expectativas e intereses *"llegue allá y ella me recibió súper bien y ahí me intereso el programa y era algo que estaba buscando, algo que caía perfectamente con lo que yo había querido por harto tiempo, entonces empezamos a hablar con Rosita"* (E1, Ea, L146-149).<br><br>Posterior a este primer encuentro llevado a cabo entre Educadora y Rosa Gallardo, la Secretaria Ministerial del PEIB le hace alusión a la educadora sobre la importancia de que la comunidad a la cual pertenece debe escogerla como educadora tradicional Aymara. Por lo tanto, la Ea se reunió junto a su Asociación denominada "Pachakuti", y escogieron a quienes estaban interesados en educación para luego buscar instancias de capacitación: *"ahí Rosita bueno nos explicó que la comunidad o sea nuestra organización tenía que validarnos como educadoras, entonces que hicimos nosotros, dijimos ya quienes están en interesados en educación, eso lo conversamos nosotros antes quien está interesado en educación quizás no en hacer clases pero si saber de la lengua y la cosmovisión y de esos habían como 6 que quieren ser como educadora quieren trabajar en educación entonces ya po, pero también tienen que prepararse"* (E1, Ea, L439-444).<br><br>Respecto a las capacitaciones, la educadora menciona que Rosa Gallardo les insistía en que debían asistir a capacitaciones para ser validadas como educadoras tradicionales "*ella -Rosa Gallardo- insistía de la capacitación que teníamos que tener nosotros porque no solamente se trataba de querer, sino* |

| | |
|---|---|
| | *que también se trata que uno tiene que tener como un perfil como educador*" (E1, Ea, L149-151).<br><br>A pesar de las exigencias del PEIB respecto a las capacitaciones, y reiterando la información anterior , se vislumbra un interés personal por validar por medio de capacitaciones su rol como educadora tradicional: "*pal próximo año le vamos a pedir a la Rosita ya se lo pedimos(…), o sea vamos a tener el de la UPLA, el de CONADI y el del Ministerio de Educación o sea tres certificaciones, entonces porque yo decía que es importante eso para poder tener un una validación como corresponde*" (E1, Ea, L446-449).<br><br>Debido también a su motivación personal, la Universidad de Playa Ancha, les dio la posibilidad de realizar un curso de lengua y cosmovisión Aymara que también incluía didácticas de enseñanza: *"llegamos donde don Daniel y él nos abrió totalmente las puertas de la Universidad para hacernos el curso de lengua y cosmovisión Aymara donde la señora Carmen Clavijo, ella es educadora y ella no solamente nos enseñaba la lengua sino que las didácticas de enseñanza (…) así que ahí encontré que salimos muy bien preparadas dentro de lo corto que es porque era un semestre considero que aprendimos harto"* (E1, Ea, L154-161). Respecto a la Universidad de Playa Ancha, la educadora menciona que ésta ha sido una red de apoyo importante para los Pueblos, ya que se encuentran disponibles de acuerdo a los requerimientos de ellos: *"hemos hecho ese gancho con la UPLA y la UPLA se ha abierto a los Pueblos originarios ellos nos han brindado el apoyo totalmente si queremos un seminario charla ellos se organizan y van con expositores dentro de toda el área de investigación que tienen para formar como un equipo y no dejarnos solas en realidad"* (E1, Ea, L729-732).<br><br>Si bien como se vislumbra en los dichos anteriores de la educadora tradicional, ellas tienen una red de apoyo importante en la UPLA, pero también se alude al conjunto de capacitaciones que han logrado por otros medios, mencionando Seminarios de Interculturalidad y cursos de lengua y cosmovisión en el Senado, la UPLA y la Universidad de Chile: "*Nosotras después tuvimos un diplomado (…) en la Universidad de Chile en Educación intercultural año 2016* |

| | |
|---|---|
| | *primer semestre 2016 (…) ahí hemos tenido dos Seminarios de Educación Intercultural por el Senado, el año pasado primer y segundo semestre y ahora viene el tercero y último (…) el primero lo hizo la Secretaria Ministerial el segundo se unió con la UPLA cuando nosotros hicimos el vínculo porque al final nosotros hicimos el vínculo"* (Ea, E1, L742-751). |

#### 9.2.2.5 Percepción de las características del PEIB

Esta categoría abarca las características que la educadora tradicional percibe respecto al PEIB, principalmente su enfoque va dirigido a la falta de recursos, descontextualización del programa y propuestas de mejoras a este.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- **Material enfocado en el desarrollo de la lengua**
- **Incompatibilidad de su trabajo en el PEIB con otro trabajo estable**
- **Propuestas de mejoras para el PEIB**
- **Descontextualización del PEIB en zonas urbanas**
- **Necesidad de compartir experiencias con otros educadores o educadoras tradicionales**
- **Evaluaciones desde el PEIB**

| | |
|---|---|
| Ea | Una de las percepciones que la educadora tradicional posee respecto al PEIB, es referida a la entrega oportuna de recursos, ya que los dineros para realizar las actividades ligadas al proyecto estuvieron a disposición de la escuela una semana antes de que los niños salieran de vacaciones de invierno, sin embargo la escuela para llevar a cabo el taller de agricultura en la escuela aporto recursos necesarios: *"los recursos llegaron antes de vacaciones de invierno, una semana antes…"* (E2, Ea, L460-461) *"antes de eso no se recibía nada, entonces yo no podía hacer nada, bueno, no es que no podía hacer nada, lo que pasa es que igual el colegio igual se puso con su aporte, entonces yo aproveché ese aporte para comenzar el taller"* (E2, Ea, L486- |

| | |
|---|---|
| | 489).<br><br>En este contexto, de entrega inoportuna de recursos la educadora Aymara propone que para mejorar la implementación del PEIB es necesario que una vez que este las educadoras asignadas a una escuela en específico también deberían estar los recursos disponibles de modo que se pueda disponer de todo lo necesario para comenzar las actividades de la mejor manera posible: *(…)debería estar asignada la educadora y deberían estar los recursos también asignados para que se pudiera disponer de esos recursos para poder empezar un taller bien"* (E2, Ea, L495-497).<br><br>Una segunda percepción que tiene Educadora respecto al Proyecto refiere a la incompatibilidad de su trabajo en el PEIB con otro trabajo estable y la escasa rentabilidad de este: *"claro porque sinceramente, rentable para uno no es y tampoco es como un trabajo ideal porque yo tengo que ir el lunes y el viernes entonces ¿qué trabajo vas a tener con ese horario? Lo hago porque me gusta porque soy dentro de todo medio independiente para mis horarios, gracias a mi marido que tiene un trabajo, tengo un buen pasar, entonces no me preocupo de decir no puedo porque tengo que trabajar porque tengo una casa que mantener que sucede en mayoría de las casas"* (E2, Ea, L203-208).<br><br>Una tercera y última percepción que posee la educadora tradicional Aymara respecto al PEIB es la descontextualización del material entregado, ya que el material está principalmente enfocado en niños que practican realmente la lengua Aymara y no dentro de un contexto escolar chileno, donde los niños no poseen la motivación por aprender completamente el dialecto, esto lo deja entrever en el siguiente fragmento de la entrevista: *"yo tengo el texto del profesor texto del estudiante y en realidad yo lo miraba, pero no veo por donde puedo trabajar con ese texto, porque ese texto del estudiante es para niños que realmente saben Aymara, en un colegio no pueden enseñarle Aymara porque los niños no tienen intereses de aprender totalmente todo, o sea tienen el intereses de conocer de aprendes colores, algunas palabras, pero ya más allá de responder frases, adjetivos, verbos y todo eso"* (E2, Ea, L222-227). |

Por otra parte, la educadora tradicional durante la entrevista propone algunas mejoras que se podrían llevar a cabo dentro del PEIB, para mejorar la eficiencia del Programa, por un lado, como ya se mencionó la entrega oportuna de recursos y por otro lado, el interés por generar más instancias de perfeccionamiento y que se lograra incluir a más colegios para ampliar cobertura, esto en palabras de Silvia: *"eso me gustaría que fuera en más colegios y que hubiese más capacitaciones"* (E2, Ea, L883-884).

A lo largo de esta categoría se han abordado percepciones de la entrevistada y algunas propuestas de mejoras al PEIB, pero también es importante destacar una necesidad que surge en este contexto, la cual es poder compartir experiencias con otros u otras educadoras que trabajen escuelas que estén adscritas al PEIB: *"empecé a averiguar y vi que en Santiago no hay educadores… y pucha igual me sentí un poco sola dentro de esto"* (E2, Ea, L105-106).

Para finalizar este apartado, es necesario incluir evaluaciones del proceso llevado a cabo en la escuela en la cual Educadora desempeña su labor, por un lado, hay una evaluación de satisfacción de la comunidad educativa, una evaluación que consiste en un informe trimestral que se realiza junto al profesor mentor y que se envía a los encargados del PEIB y una evaluación presencial que va a realizar el encargado del PEIB en la región respecto al taller que se ha implementado para retratar esto, la educadora expresa: *"la encuesta de satisfacción incluía a toda la comunidad (…) Esa se hace en octubre (…) y si hay una evaluación-desde el PEIB- que se hace trimestral, un informe, yo acabo de mandar el segundo, junto al profesor mentor, se hace cada tres meses, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre noviembre, ahora terminamos el segundo (…) Tienen una pauta que se llena y se envía, hay preguntas a la directora del horario, de las clases, las actividades que se han realizado, algunas observaciones (…) Después evaluaron una clase completa la Rosita (…) O sea no evaluó, fue a ver una clase completa, ella llega de sorpresa(…) después de la clase hablamos los tres juntos-educadora, profesor mentor y Rosa Gallardo-, pero no, no me dijo*

| | |
|---|---|
| | *nada, o sea me dijo que estaba bien, que los niños estaban súper contentos*" (E2, Ea, L410-442). |

#### 9.2.2.6 Rol como Educadora tradicional en la Escuela

En esta categoría se entiende el rol de la educadora tradicional como la labor y funciones que cumple y ha cumplido al interior de la escuela y el impacto que ha generado en la comunidad educativa, principalmente a través del taller de huerto.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- **Taller de agricultura.**
- **Articulación del taller de agricultura con los planes y programas del MINEDUC.**
- **Construcción de un PEI y un PME intercultural.**
- **Objetivo de su labor.**
- **Mejora en la conducta de los niños y niñas.**
- **Interés de los niños y niñas por conocer más sobre la cultura Aymara.**
- **Valoración de los saberes Aymaras.**
- **Buena recepción de la comunidad educativa frente al taller de agricultura.**

| | |
|---|---|
| Ea | La entrevistada relata el proceso de insertarse en la escuela con su proyecto intercultural y los desafíos a los cuales se enfrentó y cómo estos la ayudaron a encauzar su labor. En una primera instancia el proyecto que Educadora formula y presenta en la escuela, fue rechazado ya que su propuesta y objetivos no se vinculaban con los planes y programas del MINEDUC, y tampoco con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), por lo tanto, requirió una reformulación lo que le permitió que el proyecto que ella proponía tuviera coherencia con lo que se fomenta y aprende en la escuela: "*cuando armé el proyecto, me dijeron que no, que tenía que ser vinculado con los planes y programas. Como la escuela es de primero a sexto básico tuve que ver todos los planes y programa y vincularlo mi taller. Por lo tanto, las acciones y las actividades tenían que ser dentro de los objetivos y contenidos mínimos* |

| | |
|---|---|
| | *obligatorios, así que tuve que hacer todo el trabajo ahí de proyecto educativo que al final fue para mejor porque eso me permitió entrelazar los valores, convivencia, todos los conocimientos, así yo tengo como respaldo que no estoy ahí porque parece bonito, nomas, sino que es un aporte que ha hecho notar en el colegio"* (E1, Ea, L217-224).<br><br>Dado lo anterior, si bien no existe en la escuela que Educadora desempeña su labor un Proyecto Educativo y Plan de Mejoramiento Educativo Intercultural, actualmente se está trabajando para que en su PEI y PME quede establecido como una escuela intercultural *"y siendo que el proyecto no tiene un PME que está establecido como colegio intercultural, ahora ya lo quieren poner como un colegio intercultural dentro de su PME, ahora ajusto están haciendo el PME" (Ea, E1, L230-232 )"(…)Por lo menos se planteó el otro día en la reunión si lo íbamos a que está en la parte ecológica y medio ambiente bien marcada ahí y la parte yo creo que lo van a poner intercultural, para que siga el programa porque si no tampoco habría caso"* (E1, Ea, L714-716).<br><br>Aparte del rol de la educadora en el acompañamiento del proceso de la escuela en la formulación del PEI y el PEM, también otra de las labores que cumple es realizar un taller de agricultura, ya que desde un principio Educadora le explicita a Rosa Gallardo que su manejo de la lengua era solo de manera coloquial y que el taller de agricultura podía realizarlo sin ningún problema debido a que es algo que ella maneja y le agrada realizar: *"yo siempre dije a Rosita que yo no sabía hablar la lengua, sabía de forma coloquial que me estaba preparando, lo que si podía hacer yo era un taller de agricultura que me encantaría hacer y es lo que hago"* (E1, Ea, L199-201).<br><br>Si bien la educadora relata sobre su rol en la escuela, también se enfoca en el objetivo que tiene su labor, centrándose principalmente en 3 objetivos, en primer lugar, Educadora menciona que uno de los focos centrales es darle la importancia necesaria a su Pueblo, esto lo deja en evidencia cuando relata un episodio en la escuela en que debía realizar la celebración del día de la mujer indígena, pero la directora suplente refiere a que no está en el plan de educación, sin embargo, la educadora insiste y lleva a cabo exitosamente la |

| | |
|---|---|
| | celebración, esto se deja entrever en las palabras de Silvia: *"le dije a señorita Karen, señorita yo tengo que hacer una celebración-día de la mujer indígena-porque están en mi proyecto, al principio no quería mucho, me dijo no está el plan de educación y le dije no, lo hago de forma interna entonces, lo hago en mi clase y lo hago con los niños, ya que tengo que hacer una muestra gastronómica para que ellos conozcan estos productos, sobre todo a mí me interesan los niños y los apoderados y al final fue tomando cuerpo el acto y hasta el alcalde fue"* (Ea, E1, L277-282). Un segundo objetivo de su labor, tiene relación con transmitir los valores Aymaras a los niños por medio del taller de agricultura, principalmente ella menciona que los niños tienen conductas sedentarias y por medio del taller se incita a una alimentación más sana, para evidenciar esto, Educadora relata : *"transmitir a los niños, yo creo que como los valores de los principios Aymara que no sean flojos (…) porque los niños son muy sedentarios (…) le he enseñado a comer las verduras crudas, y ahora todos comen verduras o sea van a la huerta y comen verdura, es más que nada los valores y principios andinos"* (E1, Ea, L766-774). Y, un tercer y último objetivo de su labor, es lograr encantar al colegio con lo intercultural para que logre ser en todos sus aspectos una escuela intercultural*: "ese en realidad era un poco mi misión dentro del colegio porque yo se q es un colegio que no tiene PEI o sea no tiene la parte intercultural y era una misión mía encantar al colegio y para que se hiciera intercultural. Esa es la idea"* (E1, Ea, L718-720).<br><br>Hasta ahora se ha desplegado la información sobre el rol y el objetivo de la labor de la educadora tradicional Aymara en su centro educativo, sin embargo, también es importante dar cuenta del impacto que ha generado su presencia y el trabajo que lleva a cabo. A lo largo de la entrevista, Educadora se enfoca principalmente 3 consecuencias de su labor, en primer lugar, la mejora de los niños y niñas en el aspecto conductual y social, ella menciona que el taller de agricultura fomenta el trabajo en equipo y por lo tanto, las relaciones interpersonales: *"la mejora en la conducta de los niños y niñas para lo cual enuncia lo siguiente: "lo que me ha gustado bastante es el cambio de los niños de la conducta de los niños de la parte social de ellos porque ellos en la sala de repente se violentan mucho o son muy agresivos entre ellos mismos (…) y* |

| | |
|---|---|
| | *esto de trabajar en equipo porque unos tienen que regar, no se diferente cosas esos les ha servido para aprender a trabajar en equipo"* (E1, Ea, L505-509). La educadora, también cuenta sobre el caso de una niña que tenía problemas con otras y estas formas de relacionarse fueron cambiando estas relaciones a lo largo del taller *"los demás la ven agresiva, pero ella siempre va al taller y le gusta. Al principio ella no, las otras niñas decían, si ella está yo no estoy, una cosa así porque era molestosa, pero al final fue cambiando su percepción. Ella igual tiene conducta media molestosa, siempre anda viendo que más hay que hacer (…) pero totalmente dominable, no es que se me escape de las manos, el otro día ella estaba jugando con agua, porque tengo unos tambores de agua en el invernadero, pero ella empezó a mojar a todo el mundo, ya yo la dejé, porque al final un poco de agua no le va a hacer mal a nadie, pero ya cuando se va al extremo, ahí cambia la cosa"* (E2, Ea, L395-404).<br><br>En segundo lugar, el interés de los y las estudiantes por conocer más sobre la cultura Aymara, ya que ella ha fomentado eso por medio de cuentos y leyendas sobre su Pueblo, lo que ha generado en los niños y niñas interés por conocer los espacios donde se desarrolla su cultura, esto se traduce en las siguientes palabras de Silvia: "*donde yo les cuento leyendas y cuentos a ellos les encanta, entonces (…) dicen cuando yo sea grande quiero ir al norte, quiero conocer el norte, quiero conocer los valles, quiero conocer este Pueblo"* (E1, Ea, L248-452).<br><br>Y finalmente, la buena recepción de toda la comunidad educativa, tanto de estudiantes, profesores, directivos y apoderados frente al taller de agricultura, para dar cuenta de esto la educadora tradicional Aymara comenta *"lo que me tiene bien contenta es que en el colegio ha sido bien recibido -el taller y su labor- y bien considerado por los profesores los alumnos y ahora los apoderados están todos como encantados"* (E1, Ea, L503-505). En relación a los profesores, se ha logrado un interés por parte de los por relacionar el taller de agricultura con las materias abordadas en el aula: *"el otro día me dicen quiero conversar con usted quiero hacer en ciencia e historia quiero integrarlo con el taller de huerto"* (E2, Ea, L324-325). Por otro lado, por parte de la |

| | |
|---|---|
| | directora, Educadora relata que ella está contenta ya que la educadora organizo una muestra gastronómica a la que asistió harta gente y la directora fue felicitada por autoridades educativas: *"tengo que hacer una muestra gastronómica, porque para que ellos conozcan estos productos, sobre todo a mí me interesan los niños y los apoderados y al final fue tomando cuerpo el acto y hasta el alcalde fue, fue la Jefa de Educación, fue Rosita, vinieron de la UPLA, fue mucha gente, fuimos felicitados por todos y los apoderados muy contentos"* (E1, Ea, L280-285). |

#### 9.2.2.7 Evaluación personal de su práctica como Educadora tradicional

Esta categoría abarca las reflexiones personales en relación a su labor en los primeros meses, en la cual hace énfasis a la satisfacción con el trabajo realizado. También engloba la relación que construyó junto a su dupla pedagógica y cómo ella percibe esta.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- **Reflexión personal de los primeros meses del taller de agricultura**
- **Relación con la dupla pedagógica**
- **Satisfacción con su trabajo como educadora tradicional**

| | |
|---|---|
| Ea | Educadora durante la entrevista, realiza una reflexión sobre los primeros meses de trabajo como educadora y por ende del taller de agricultura, refiriéndose a las dificultades por las resistencias de los apoderados frente al taller, lo cual provocó dudas sobre su continuidad en el colegio, pero ella decidió continuar y los resultados fueron positivos: *"cuando yo llegue al principio fue un poco difícil porque lo apoderados decían: es malo, para qué les sirve a los niños. Estuvimos a punto de retirarnos, Rosita me dijo: ya sabes que mejor vámonos a otro colegio (…) yo le dije no sigamos aquí no más, el director quiere y yo sé que puedo hacer un buen trabajo aquí. Entonces fue primero un conocimiento con los niños (…) los niños se empezaron a inscribir-en el taller de agricultura- y yo* |

| | |
|---|---|
| | *no supe nada de los niños, si tenían mala conducta, si eran no se po si venían de un hogar malo o bueno, no se po yo los empezaba a conocer, y de a poquito, empecé a integrar saludo, colores, como se dice familia y ellos cada vez quieren aprender más"* (E1, Ea, L234-244).<br><br>Si bien fue difícil su estadía en la escuela en un principio, la educadora tradicional hace énfasis en el proceso y en la satisfacción que siente por el trabajo que realiza dentro de la escuela, ya que está llevando a cabo la agricultura por la cual posee un interés personal profundo, ya que constituye un aprendizaje que adquirió de niña y por otra parte por lograr integrar también la lengua y la cosmovisión de su Pueblo, lo que se refleja en sus palabras: *"yo encuentro que está bien, que está bien lo que estoy haciendo, me gusta la lengua y cosmovisión, pero también la parte práctica que es la agricultura, por lo menos a mí me encanta la agricultura, lo llevo en la sangre, me encanta, y domino harto la parte de cosecha, agricultura, porque lo llevo de niña"* (E1, Ea, L542-545).<br><br>Para finalizar, es importante recalcar que su proceso en la escuela, también es relevante la relación la relación que establece Educadora con su dupla pedagógica la cual es el director de la escuela que momentáneamente se encuentra con licencia médica. Ella recalca que siempre está involucrado apoyando la labor de Educadora en el taller de agricultura, ya que a él posee un gusto personal por esto, pero también le agrada el trabajo realizado por la educadora lo que se evidencia cuando relata: *"a él le gusta lo que hago, o sea le gusta la onda de la chacra, la agricultura entonces me decía: yo no podía cosechar con los niños porque no me daba el tiempo, no me daba la hora, en cambio usted lo hace y los niños se van felices, los apoderados agradecidos, entonces hay una continuidad de todo"* (E1, Ea, 319-323). |

#### 9.2.2.8 Características de la Escuela

Esta categoría contiene información referida a las condiciones propias del establecimiento donde trabaja la educadora, las características de la población estudiantil y profesional, y

la forma en cómo se desarrollan las actividades del taller -de huerto- intercultural en la escuela.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de ésta categoría según nuestro análisis:

- **Baja densidad de población originaria en la escuela**
- **Escuela pequeña**
- **Integración Escolar**
- **Personal docente en la escuela**
- **Horas destinadas en el aula para implementar enseñanza de lengua**

| | |
|---|---|
| Ea | La educadora relata que no hay casi estudiantes que se reconozcan como parte de algún Pueblo originario en la escuela: *"Ahí, un niñito se reconoce Mapuche..."* (E1, Ea, L246).<br><br>Describe también que es una escuela pequeña y con un bajo número de estudiantes matriculados*: "Hay como 41"* (E1, Ea, L262).<br><br>Se refiere a que existen algunos casos de estudiantes de la escuela que presentan síndrome asperger, y que son los mismos estudiantes los que los cuidan e integran: "*Si es pequeñito, entonces, pero igual habían dos asperger (…) Ahora tienen una educadora, que el colegio tiene que invertir ahí porque pueden cerrar el colegio, es como todo un caso, porque ellos mismos son protectores de los otros, como que todos se conocen, niños de tercero de quinto, se cuidan ahí entre ellos, saben todas sus patologías del uno de otros, son bien especiales en realidad"* (E1, Ea, L266-L271).<br><br>Educadora menciona que durante éste año ha aumentado el personal docente en el establecimiento, debido a los cambios en la gestión que se han realizado en el último tiempo*: "Cuando yo llegue había dos profesores más el director, pero ahora como como el director se fue con licencia y esta hace rato con licencia ah y la jefe de UTP, que es nueva este año y que ella ahora está supliendo como directora,* |

| | |
|---|---|
| | *entonces ella al suplir de directora empezó a intervenir la corporación, incluyeron una psicopedagoga que no está incluyeron profesor de música, e incluyeron una técnico, y eso ha sido de ahora hace poquito o sea como de mayo por ahí"* (E1, Ea, L665-L670).<br><br>La educadora cuenta que hasta el momento no posee horas en el aula, sólo desarrolla sus taller en el huerto, aunque pese a eso le transmite de forma oral a los estudiantes aprendizajes sobre la lengua Aymara: *"Claro en aula, me tienen que ver ahí si doy el taller porque les interesa mucho el taller de agricultura y me reparten las horas, o me dan unas horas más por ser para que haga taller de para que haga un poco de lengua ya más, o sea irse esforzando un poquito más porque yo ahora hago lengua, pero no tan, lo hacemos más como forma coloquial sin pizarra, una forma más fonética, hablamos"* (E1, Em, L392-L396). |

#### 9.2.2.9 Discriminación

Esta categoría hace referencia a los distintos actos discriminatorios a los que la entrevistada se ha visto expuesta a lo largo de su vida, de la niñez a la actualidad, de carácter racista hacia los Pueblos originarios.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de ésta categoría según nuestro análisis:

- **Prohibición de la expresión de la lengua**
- **Abuso de poder de la policía en la dictadura**
- **Racismo selectivo**
- **Visión eurocéntrica**
- **Invisibilización de los Pueblos originarios**

| | |
|---|---|
| Ea | Al hablar sobre su manejo de la lengua Aymara, Educadora relata que sólo la habla coloquialmente, ya que durante su niñez, y debido al contexto político, estaba prohibido su uso, y eran castigados en la Escuela: *"Cuando yo iba al* |

| | |
|---|---|
| | *colegio, era muy mal mirado, era castigado, era… era demasiado discriminador"* (E1, Ea, L22-L23).<br><br>Las autoridades ejercían mediante la violencia física y verbal, una discriminación sistemática hacia los Pueblos originarios: *"Éramos tratados de indios de cochinos, nosotros éramos los cochinos los...todo po, los que no debíamos existir en realidad, los que...los blanquitos los rubiecitos, eso no más debían existir, ellos eran la buena sangre y nosotros éramos la mala sangre, pero si, los profesores te castigaban, te pegaban en ese tiempo"* (E1, Ea, L33-L334).<br><br>La entrevistada relata algunos episodios particulares de su niñez, en los que vivenció cómo las fuerzas armadas, carabineros en éste caso, exigían a su padre -y a todo quien pasaba por allí- que les entregara animales, a través del miedo y la amenaza: *"Si po, si yo me acuerdo que estaba el retén ahí, mis papás bajaban, mis papás agricultores pobres, no eran agricultores latifundistas para nada, pobres, y los carabineros tenían un sistema de pararlo, tenían una barrera, todavía tienen una barrera, y paraban todos los vehículos, taxis, camionetas, lo que fuera, y te quitaban, tu tenías que cooperar con ellos, hacían una cantidad de cosas yo no sé, se repartían entre todos ellos o iban a la parcela y decían...mi papá se llamaba Santos, decían oye Santito como estamos con un chanchito pa la fiesta, un corderito... pero no solamente a mi papá, si no que se daba a todos pos"* (E1, Ea, L338-L344).<br><br>También nos menciona que continuamente recibe, desde que llegó a la ciudad de Villa Alemana, ataques verbales y actitudinales por parte de la gente debido a su apariencia, que responden al racismo selectivo que la sociedad chilena reproduce*: "Al principio me daba como pena, pero después ya no… pero igual la gente es como muy básica de repente, como poco mundo, más que nada eso… la gente piensa, que nosotros no somos chilenos para nada, al peruano y al boliviano te lo miran de la frontera para allá y… son de otra raza, y como que, en desmedro siempre, no lo aceptan"* (E1, Ea, L615-L618). |

| | |
|---|---|
| | Educadora reflexiona acerca de la visión eurocéntrica que se transmite a la sociedad chilena a través de la educación, la que plantea es muy básica y desconoce la riqueza de nuestro territorio: *"Por la ignorancia, por una educación muy básica siempre con ese conocimiento de buscarse la raíz europea de dejarse como ese apellido, pero no por otro lado, siempre para el lado de allá y que la cultura está para allá"* (E2, Ea, L32-L34).<br><br>Nos dice que, a través de la educación formal, se niega la existencia actual de los Pueblos originarios, del Pueblo Aymara, refiriéndose a ellos desde fuera de nuestras fronteras y en tiempo pasado: *"Así como diciendo que, como que lo eh, como que los Aymaras son de allá de Bolivia de Perú, como que no son chilenos me entiende como que no existimos como que no estamos, de hecho, la historia se refiere así, vivían en.... o sea, no estamos"* (E2, Ea, L26-L28). |

#### 9.2.2.10 Relación del Estado Chileno con los Pueblos Originarios

Esta categoría se relaciona con la visión que posee la Ea acerca de la relación que establece el Estado con los Pueblos originarios, refiriéndose a la falta de reconocimiento hacia los Pueblos originarios en general y al Pueblo Aymara en particular, y cómo esto se transforma en uno de los desafíos que tenemos como sociedad chilena.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de ésta categoría según nuestro análisis:

- **Falta de reconocimiento hacia el Pueblo Aymara**
- **Reivindicación del Estado con el Pueblo Aymara**
- **Desafíos de la sociedad chilena**

| | |
|---|---|
| Ea | La entrevistada da cuenta de la visión que tienen los Chilenos de ésta zona del país con respecto a su Pueblo, debido a la lejanía geográfica y al desconocimiento de otros Pueblos originarios que se encontraban en éste territorio además del |

| | |
|---|---|
| | Mapuche: *"Lo que yo veo aquí en la zona central, aquí en el Pueblo o el Estado se reconoce como Mapuche, entonces los Aymaras los relacionan a los países andinos como Bolivia y Perú, no hay ese apego o ese sensibilización todavía con el Pueblo Aymara, está igual bien dejadito de la mano de dios aparte que nosotros somos bien pasivos no como el Pueblo Mapuche que son más luchadores tienen otras instancias de visibilización y aquí en la zona yo lo veo que como el Estado se reconoce como Mapuche"* (E2, Ea, L56-L61).<br><br>Educadora nos cuenta acerca de una actividad a la que fueron convocadas por el consejo de la cultura, y como se ha ido avanzando en algunas instancias de reconocimiento, desde hace unos años, en el que ella siente que parte de la *deuda de reparación que existe con los Pueblos originarios por parte del Estado: "Ahora es más integradora en realidad, ayer hubo un encuentro de cultura en el ministerio de cultura y éramos hartas mujeres y eran hartas Aymaras (…) fueron nominadas por su trabajo y por el tiempo que llevan también y quienes iban las premió el consejo de la cultura, después ella nos contó acá el fin de semana, bueno esa es una de las cosas que está haciendo, te puedo decir que de repente hasta hace 5 años atrás comenzaron estas cosas como programas interculturales esto de tratando de integrar observando la deuda con los Pueblos"* (E2, Ea, L65-L72).<br><br>Al conversar acerca de los desafíos políticos que tiene el país acerca del desarrollo de una sociedad más inclusiva y multicultural, la entrevistada nos habla acerca de las propuestas que se han hecho en los últimos años en perspectiva a la gestión de los temas vinculados a los Pueblos originarios: "*Ahora se está luchando por el Ministerio de todos los indígenas… yo no sé si va a salir o no el Ministerio de Pueblos indígenas, eh… no sé si ustedes sabían que está en tramitación (…) nosotros como Pueblos por lo menos aquí en la región que estamos más cerca, no nos hemos integrado a la… pero la verdad, como que el grupo de nosotros no va por la parte política, a parte que el tiempo tú lo tienes para eso… pero, yo creo que el ministerio sería una buena instancia para ordenar todas estas cosas que hay… el PEIB, de salud, cultura… sería una buena instancia como para apoyar el desarrollo de los Pueblos indígenas a nivel país, y eso yo creo que ayudaría a reconocer el país como multicultural… o sea, ya* |

| | |
|---|---|
| | *habiendo un ministerio ya estamos reconociendo que hay un país multicultural, o pluricultural*" (E2, Ea, L561-L572). |

### 9.2.2.11 Nociones de Interculturalidad

En esta categoría se abordan las ideas que posee la educadora sobre los conceptos de Multiculturalidad e Interculturalidad, las experiencias autogestionadas educativas que ella conoce y el cómo se vivencia estos encuentros mediante las actividades con los estudiantes en su establecimiento.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de ésta categoría según nuestro análisis:

- **Multiculturalidad**
- **Ventajas de una educación auto-gestionada**
- **Vivencia de Interculturalidad**

| | |
|---|---|
| Ea | Cuando Educadora se refiere a la denominación del carácter de su asociación, que es multicultural, en la que conviven varios Pueblos (Atacameños, Quechuas, Mapuche y Aymara), en vez de intercultural, explica que: "*Múltiple por lo múltiple de las culturas, cuando empezamos a trabajar nos encontramos en el camino, con Mapuche y empezamos a tener como feeling en relación a cosas de simpatía más que nada, entonces y encontraron que teníamos unas compañeras Mapuche y querían estar con nosotras y que porque no lo hacíamos multicultural y quedamos como multicultural pero ellos saben que nosotros vamos por los Aymara, ellos nos apoyan y estamos, así que no tienen problema"* (E2, Ea, L85-L90).<br><br>La entrevistada, al ser consultada sobre el desarrollo que podría tener una escuela que fuese autónoma y autogestionada por las comunidades de los Pueblos originarios, y en la que se pudieran implementar sus propias metodologías de enseñanza y conocimiento, refiere que: *"Las ventajas, bueno el conocimiento, el conocimiento de la cosmovisión de la cultura, costumbres, como el trabajo en* |

| | |
|---|---|
| | *equipo, el trabajo en comunidad, la reciprocidad, ese es el trabajo que uno puede hacer con los niños"* (E2, Ea, L143-L145).<br><br>En su rol de educadora, Educadora cuenta cómo ha sido el desarrollo de éste encuentro de culturas dentro de la comunidad educativa, como la han recibido en la Escuela, lo que dice que es un proceso lento, pero en que la han ido integrando y reconociendo, interesándose por los conocimientos y tradiciones de su Pueblo: *"Si vamos a una escuela intercultural, lo que cualquier Pueblo puede entregar va directamente relacionado a los niños que están educando ahí que le están entregando tu enseñanza, quizás de a poquito, yo lo veo como mi experiencia porque cuando yo llegue al colegio los veían así como Aymaras, ¿por qué nos trajeron una Aymara? no se reconocen ellos para nada Aymara, ni los apoderados ni los niños ni los profesores, nada, entonces pero ahora ha sido de a poquito bien lentito, como con el saludo, ahora ellos saludan y se fueron involucrando de a poquito con la cosmovisión, con la lengua, e interesarse más por los Pueblos y por la situación geográfica donde estamos ubicados que si somos chilenos, cuáles son nuestras costumbres, el otro día tuve un acto, e hice una muestra gastronómica, donde habían puras cosas andinas, todo andino, lo traje directamente del norte (…) ha sido una relación que se ha ido formando de a poquito y una integración que me han hecho como parte del equipo del colegio ha sido como te digo, yo sé que no es fácil, quizás para cualquier educador no va a ser fácil, sobre todo en la parte Aymara"* (E2, Ea, L169-L186). |

### 9.2.3 Grupo de Discusión

#### 9.2.3.1 Fortalezas PEIB en la escuela

Esta categoría aborda los distintos elementos positivos del programa identificados por el Educador Mapuche y la Educadora Aymara, relacionados a distintos avances que cada educador ha logrado en sus respectivos contextos educativos, comenzando desde el hecho de que la escuela se reconozca como intercultural, hasta los distintos espacios que ambos educadores han ido ganando en conjunto con la comunidad educativa dentro del establecimiento.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Reconocimiento como una Escuela Intercultural
- Jornada escolar completa Intercultural
- Impacto positivo de los talleres interculturales
- Reformulación de la identidad cultural de los niños y niñas
- Genera conciencia y sensibiliza a los niños y niñas
- Nuevas metodologías de trabajo

| | |
|---|---|
| GD | Una de las fortalezas que vislumbra el Educador Mapuche es que la escuela en la que desempeña su labor, logro reconocerse como una Escuela Intercultural, por medio de un decreto del MINEDUC *"este colegio logró así de buenas, aparecer como un colegio intercultural porque es un decreto del Ministerio que lo connota como Intercultural, y yo creo que lo positivo de esto y porque se llevó a cabo, porque dentro del colegio también había personas sensibles al tema, cuando empezamos nosotros*" (GD, Em, L88-91).<br><br>Por otra parte, el Profesor mentor del Educador Mapuche menciona que el PEIB permitió la implementación de una jornada escolar completa Intercultural, ya que el tiempo con el que contaban anteriormente para desarrollar |

| | |
|---|---|
| | actividades y talleres era insuficiente. De modo que, ellos desde la comunidad plantearon la necesidad de más horas para destinar a talleres, desde el MINEDUC se planteó que era posible, si es que el PEI fuera reformulado con una orientación claramente intercultural. Pero, por otro lado, la escuela por medio de la subvención escolar preferencial destinó fondos para implementar talleres y tener más presencia de educadores tradicionales *"el PEIB es un programa de cuatro horas a la semana, que son dos horas en aula y dos horas de planificación (…) y en ese marco, bueno nosotros sostuvimos con la comunidad de que era insuficiente, entonces la respuesta del Ministerio de Educación fue que nosotros una vez que reformuláramos el proyecto institucional teníamos la posibilidad de reformular la jornada escolar completa y que fuera la jornada completa intercultural, y que a través del financiamiento de la subvención escolar preferencial, nosotros pudiésemos contratar a más educadores tradicionales para implementar los talleres de orfebrería, plantas medicinales, música y danza, palín y tejido. Y lo hicimos. Y a través del PME también se hizo un proyecto de mejora educativo intercultural"* (GD, PM, L232-243).<br><br>Otra de las fortalezas que reconoce el Profesor mentor del Em es que por medio de los talleres que se llevan a cabo en el colegio se está aportando a que los niños de hoy, en unos años más sean personas conscientes de su identidad cultural. Ya que, la labor que ellos cumplen al interior de la escuela está orientada a resignificar la cultura que a ellos como Mapuche les fue despojada: "*en diez años más, quince años más, estos niños de hoy, sean niños con identidad cultural, porque nosotros no estamos haciendo folclore, yo no me disfrazo de Mapuche, yo estoy resignificando mi cultura que me fue arrebata* (GD, PM, L263-267).<br><br>También, el profesor mentor reconoce que el PEIB ha permitido la jornada escolar completa intercultural, la cual ha dado espacio para que no se realicen reforzamientos ligados a la prueba SIMCE, en los cuales algunos de los niños y niñas se comportaban inadecuadamente: *"los talleres interculturales nos han permitido en las tardes no hacer más reforzamiento del SIMCE, donde nuestros alumnos tenían un mal comportamiento… porque ya estaban* |

| | |
|---|---|
| | *aburridos de lenguaje y matemáticas en las tardes*" (GD, PM, L738-741). El profesor reconoce entonces, que los niños estaban cansados y agobiados con ese tipo de clases y por esta razón se comportaban así, para ejemplificar esto, hace alusión al equipo de Palín que posee la escuela, este equipo lo conforman niños con mal comportamiento en el aula, son inquietos, pero que son buenos jugadores y los llevaron al Sur: *"o sea los estábamos agobiando, ahora los estamos dejando ser niños (…) por ejemplo el equipo de Palín tiene la taza de los niños con más… algunos tienen 4,5,6 hojas de anotaciones… y con el Peñi Iván los llevamos al sur, son niños inquietos"* (GD, PM, L738-745).<br><br>Referente a lo anterior, la Educadora Aymara comenta que ella vivió una situación similar a la que comenta el profesor mentor y por ende también vivencia esta situación como un aspecto positivo que se ha generado en la escuela a partir del taller y del PEIB. La EA comenta que cuando ingreso a la escuela, los mismos niños le comentaban sobre otros y su mal comportamiento, pero ella logro evidenciar que a lo largo del taller esos niños o niñas eran los más motivados y cooperadores con el taller: "*también me pasó lo mismo en el colegio, con los niños desordenados como se puede decirle, mala conducta en la sala, cuando yo llegué a mí nadie me dijo éste niñito es así, esta niñita esto, pero entre ellos mismos comentaban, ellos mismos decían "tía, ella pelea con todos, le pega a todos" y los niñitos igual, pero ellos en el taller digamos, son niños como dijo el profesor aquí, son niños, entonces es diferentes y, son súper trabajadores, son los que más aportan, más cooperadores, entonces empieza a haber otra relación con los niños que no se soportaban digamos, porque decían "si ella va a estar acá, yo no voy a estar con ella tía, no yo no quiero, porque no"... pero al final eso fue cambiando"* (GD, Ea, L760-765).<br><br>Ligado a lo anterior, la Ea hace referencia a que algunos niños no se relacionaban entre ellos, pero luego del taller se hicieron amigos debido a que la forma en la que se trabaja en el taller es diferente que las clases normales, ahí se conversa, se escucha y la educadora reconoce este aporte del taller y programa: *"niñitas que ni se hablaban ahora si comparten, y son amigas, y amigos igual, porque se logra ese trabajo que es diferente, de conversación,* |

| | |
|---|---|
| | *de oralidad, de escuchar entonces ha sido bien gratificante ese aspecto, que lo han visto los profesores, ese aporte digamos dentro del programa, que es bueno rescatarlo… porque de repente hay cosas que a uno se le va"* (GD, Ea, L773-777). |

#### 9.2.3.2 Debilidades del PEIB

Esta categoría se refiere a las deficiencias y necesidades que los participantes del grupo de discusión identificaron dentro del Programa, que guardan relación con la gestión que se ha llevado durante su desarrollo y que se visualizan en la falta de recursos económicos para su funcionamiento y remuneración, la falta de recursos humanos y espacios físicos para su ejecución, la escasez de horas de trabajo que poseen los educadores, la necesidad de más capacitaciones que sean pertinentes y contextualizadas en relación a los objetivos, y una supervisión que pueda retroalimentar las prácticas que tienen los educadores en los talleres. Estas condiciones labores, traen consigo que los Educadores Tradicionales sientan que su rol no es validado por parte Programa, lo que puede entenderse como una forma de discriminación hacia ellos.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Tiempo de trabajo insuficiente
- Remuneraciones a la labor como educador/a tradicional
- Discriminación
- Necesidad de recursos humanos
- Capacitaciones para los educadores/as tradicionales
- Gestión del PEIB
- Recursos insuficientes
- Supervisión de la labor
- Coherencia con el espacio físico

| | |
|---|---|
| GD | Una de las debilidades que la Educadora Aymara reconoce del programa tiene que ver con las horas que se destinan para realizar las clases o talleres en aula, |

| | |
|---|---|
| | las cuales serían insuficientes para abordar más temáticas o incorporar otros elementos fundamentales de la cultura originaria. *"También vamos con lengua y cosmovisión, pero así a la par, dentro de lo que se puede, porque en realidad son poquitas horas y no da el espacio como para poder desarrollar una cosa y otra"* (GD, Ea, L69-71).<br>Cuestión que obstaculiza también el desempeño de los y las educadoras tradicionales en los colegios, generando tensiones en su quehacer *"tengo 4 horas de coordinación de interculturalidad y tenemos que hacer un montón de actividades, ósea, es decir, yo ocupo casi todo mi tiempo en la escuela, pero no tengo el tiempo para hacerlo bien, entonces constantemente hay una fricción ahí y se nos tiene que facilitar, ósea además nosotros trabajamos en un sector marginal de Valparaíso, que esta hacia la zona sur donde el aporte que estamos haciendo nosotros del punto de vista cultural es fundamental"* (GD, Ea, L631-636).<br><br>En este sentido, el Educador Mapuche piensa que el Estado de Chile debería tomar medidas al respecto considerando el contexto político actual del país en torno a esta temática *"el programa de Educación Intercultural Bilingüe es un programa de cuatro horas a la semana, que son dos horas en aula y dos horas de planificación, que es insuficiente para este periodo político ya que hay compromisos asumidos y compromisos internacionales que el Estado Chileno tiene que impulsar, no tiene otra posibilidad hoy."* (GD, Em, L232-236).<br><br>Otra debilidad identificada por el Em tiene relación con la remuneración económica hacia su labor como educadores y educadoras tradicionales, la cual consideran resulta indigna y por tanto daría cuenta de un proceso de discriminación hacia ellos *"Y lamentablemente desde nuestro sostenedor no hemos tenido apoyo, ninguno es más hemos sido menoscabado, inclusive este año fueron despedidos los educadores tradicionales por necesidades de la empresa y yo les podría decir que los sueldos de los cuatro educadores tradicionales son trescientos ochenta mil pesos mensuales, ¿será una necesidad de la empresa de la corporación municipal que recibe miles de millones de pesos mensuales?, es un menoscabo, es racismo, es discriminación…"* (GD, Em, L272-277).<br><br>Los Educadores Tradicionales reconocen que el tema de las capacitaciones es |

| | |
|---|---|
| | otra debilidad del programa puesto que queda supeditado a disposiciones, intereses y recursos personales, no existiría de parte del MINEDUC un apoyo para capacitarse en su labor *"Yo no tengo capacitaciones aquí en la región, no se me hizo capacitación porque soy la única, entonces en vista de eso, yo empecé a tocar puertas y que me invitaran, golpee puertas en la UPLA, también hice un diplomado en la Universidad de Chile en Santiago, el primer semestre, pero todo costo es de nosotros, personal, autónomo, como dice el lonko, y así también, en comunidad, porque no soy sola"* (GD, Ea, L526-530).<br><br>Lo que se suma a una necesidad de capacitar también a la comunidad educativa en su totalidad en el colegio donde se va a trabajar con temáticas interculturales *"no puede una organización que va a trabajar las temáticas indígenas y de educación, no cierto, no tener gente preparada y esa es una de las falencias que hoy día existen en los colegios, a lo mejor no tanto, pero sí."* (GD, Em, L324-327).<br><br>Se mencionan aspectos relacionados con la gestión del PEIB, a nivel regional donde no existiría una coordinación entre las Corporaciones municipales de educación, las universidades y otras instituciones las cuales podrían potenciar la Educación intercultural. El Educador Mapuche, señala, que la gestión se enfoca en normar y realizar algunas capacitaciones, sin embargo, hace falta que se conozca el trabajo en terreno y que exista un plan de acción más detallado, que se enfoque en fortalecer la identidad y cultura: "no hay una gestión del ministerio que tiene el poder de gestionar a nivel de municipalidades, de corporaciones, haciendo un trabajo más de joyería del tema, con las universidades… No, las universidades dicen *"no, aquí van a ser solamente…" van a venir a capacitar aquí a los educadores tradicionales a los profesores y al EIB del convenio ciento sesenta y nueve y todo, y queda ahí, solamente eso. No po', la gestión tiene que ser una cuestión acabada, una cosa que tiene que ellos ir paso por paso*" (GD, Em, L471-477).<br><br>Otra de las características que se mencionan del PEIB, que necesitan ser potenciadas, es la existencia de capacitaciones, que si bien se realizan, la Educadora Aymara, relata que ha sido ella, la que ha buscado esta instancia, como un deseo de perfeccionar su quehacer. Sin embargo, estas deberían ser |

| | |
|---|---|
| | actividades constantes y proporcionadas por el Ministerio de Educación: *"Aquí el trabajo que se ha hecho cada pueblo, como el Lonko dice, que se ha preparado en su comunidad, así también es con nosotros, con los Aymara aquí en la región, también nosotros para ser educadores nos hemos preparado y no ha venido de parte del ministerio la preparación, ha sido personal"* (GD, Ea, L533-536).<br>En relación con lo anterior, surge también, por parte de la Educadora Aymara la necesidad de supervisión, entendiéndose como; recibir mayor retroalimentación sobre el ejercicio de educadora tradicional. Se infiere, falta de acompañamiento en el proceso: *"ahora no tenemos ni reuniones, no tenemos no coordinación, no tenemos si quiera supervisión, por lo menos a mí, esta vez me visitaron y de ahí se lavan las manos, entonces, yo decía, ¿estaré haciéndolo bien? Si yo no soy profesora, porque en el colegio me dejan ser como educadora"* (GD, Ea, L559-562)<br><br>El profesor mentor, menciona la necesidad de recibir sueldos dignos a la labor que se realiza como educador tradicional. La falta de valoración se relaciona con la remuneración recibida, para el profesor mentor, es una forma más de discriminación: *"Este año fueron despedidos los educadores tradicionales por necesidades de la empresa y yo les podría decir que los sueldos de los cuatro educadores tradicionales son trescientos ochenta mil pesos mensuales, ¿será una necesidad de la empresa de la corporación municipal que recibe miles de millones de pesos mensuales?, es un menoscabo, es racismo, es discriminación, entonces contra todo eso también hay que hacerle frente y siempre le hemos hecho frente"* (GD, PM, L283-288).<br><br>Se debe agregar, que existe falta de recursos destinados al PEIB en la quinta región, pues el programa podría cubrir a una mayor población, sin embargo no es posible, extenderlo a mayor cantidad de instituciones, debido al presupuesto que se destina a la región de Valparaíso: "*A lo que voy es que hay colegios interesados, podría haber muchos, yo fui a ocho colegios con mi proyecto, de los 8 colegios, 4 esperaban a la visita de la coordinadora o la llamada que se hace para tener un educador tradicional y 4 colegios que creyeron en el proyecto de nosotros, o sea, por lo menos en el del pueblo Aymara, y ahí quedaron"* (GD, Ea, L555-558). |

| | |
|---|---|
| | Por otro lado, existe un cuestionamiento entre el Educador Mapuche y la Educadora Aymara sobre el valor que se le otorga a la cultura originaria. En los establecimientos educacionales, las lenguas maternas han sido desplazadas y restringidas, en su reemplazo, se han insertado lenguas pertenecientes a la colonización y globalización. Para el EM, esto se traduce en una incoherencia: *"Inclusive el inglés es obligatorio, desde quinto año básico hacia arriba y ¿por qué el chedungún no es obligatorio? ¿Por qué la escuela tiene que postular? Y vamos a ver si le vamos a dar la resolución a la escuela para enseñarles una lengua materna ósea para mí es como el mundo al revés"* (GD, PM, L679-683). |

#### 9.2.3.3 Desafíos del PEIB

Esta categoría se refiere a los desafíos actuales para el PEIB, que están relacionados principalmente con la elaboración de un currículum intercultural para los establecimientos, como primer paso para así aspirar a la posibilidad de existencia de escuelas propiamente bilingües / interculturales. Por otra parte, de manera más práctica, surge la necesidad de capacitaciones para educadores tradicionales y una supervisión por parte de autoridades correspondientes sobre el desarrollo de su labor. Finalmente, es necesaria el abordaje de la interculturalidad en la formación de los y las profesionales que trabajan dentro de contextos educativos, para de esta manera potenciar la identidad cultural de los pueblos originarios.

A continuación, se presentan los códigos que tributan a la configuración de esta categoría según el análisis:

- Formación intercultural en profesionales
- Elaboración de un currículum intercultural
- Potenciar la identidad cultural de los pueblos originarios
- Desarrollo de un proyecto educativo intercultural
- Escuelas Bilingües
- Supervisión de la labor

| | |
|---|---|
| GD | Uno de los desafíos relevantes planteado es la necesaria formación intercultural de profesionales de la educación -para lo que se debiera aprovechar el conocimiento de los educadores tradicionales-, debido al escaso conocimiento de estos en relación a los pueblos originarios y a lo intercultural, esto por la desinformación y escasa educación al respecto, realizándose en ciertas escuelas prácticas alejadas de lo que se esperara como encuentro intercultural, acercándose más a folclorizar lo originario: *"El segundo desafío no cierto, en el trabajo y que pertenece principalmente al gremio de los profesionales que van a salir de las universidades, para que se produzca ese encuentro en el momento cuando sea necesario levantar un colegio intercultural"* (GD, Em, L338-341), *"hay gente que no conoce el tema, se está foclorizando… es horroroso, horroroso… yo casi me fui de espalda la otra vez cuando vi las presentaciones y como se usa el atuendo, porque todo eso tiene una relevancia una significancia pero tremenda"* (GD, Em, L844-846). *"Eso tiene que venir de la universidad, ahí se tiene que apuntar, a las nuevas carreras de pedagogía…"* (GD, Em, L858-859), *"es importante no cierto no olvidar de la capacitación en todos estos temas, y no olvidar al profesor mentor, el profesor profesional con el educador tradicional"* (GD, Em, L855-857)<br><br>A pesar de que en la reforma educacional del gobierno actual no se realizaron modificaciones en cuanto al diseño del currículum, ellos se plantean como escuela la elaboración de un currículum intercultural, comenzando a impartir desde el próximo año la asignatura de lengua indígena, además de los talleres que ya se han realizado: *"Lamentablemente en este periodo de gobierno la reforma educacional no alcanzó el currículum, pero es algo que tenemos que empezar a abordar, creo yo que el mayor desafío que tenemos como escuela intercultural es abordar este currículum y empezar a hacerlo desde la escuela. En ese sentido, bueno nosotros ya hemos (inaudible 43:42) la escuela al integrar la asignatura de lengua indígena, para empezar a impartirla ya desde el próximo año."* (GD, PM, L407-412)<br><br>Otro de los desafíos que se vislumbra es fortalecer la conformación de educadores propios de los pueblos originarios en la escuela y en organizaciones relacionadas, |

| | |
|---|---|
| | y fortalecer la identidad y la cultura de estos en contextos urbanos, lo que consideran es responsabilidad principalmente del Estado Chileno debido a la deuda histórica que mantienen principalmente con el pueblo Mapuche: *"la comunidad o la asociación u organización indígena no cierto, y que tiene que potenciar, tiene que tener elementos, tiene que tener recursos humanos, tiene que tener, por ejemplo acá los Mapuches tienen, los colegios tienen la (inaudible 35'52) tiene que tener machi, tiene que tener lonko, tiene que tener gente, kimche, sabio en mapudungun en cosmovisión, tiene haber una comunidad fortalecida, ese es el primer desafío."* (GD, Em, L333-338). *"Seremi de educación de aquí de la quinta región, y que tiene que hacer (inaudible 49:32) con corporaciones y por otro lado también las organizaciones, apoyar a las organizaciones en el tema de la potenciación de la identidad y la cultura de la comunidad, porque nosotros como te decía el peñi, estamos fuera del contexto rural, porque venimos del sur, bueno este territorio es nuestro, pero debido a las constantes históricas nosotros hemos vuelto hoy día a ciudades a murallas y todo ese asunto, estamos en otro contexto, entonces aquí hay que reforzar la identidad y la cultura principalmente, y quién quitó la cultura, quién quitó la tierra, quién develó el territorio? El Estado de Chile, por lo tanto tiene una deuda histórica con nosotros"* (GD, Em, L472-481)<br><br>El profesor mentor, comenta acerca de las necesidades que existen dentro de los centro educativos que son interculturales, como la adaptación estructural del establecimiento, es decir, la creación de espacios acordes donde desarrollar los talleres, y también la idea de que esto se desarrolle en todas las escuelas municipales de la región: *"necesitamos el espacio para desarrollar nuestra cultura y el espacio que tiene la escuela es un espacio con una arquitectura winka y no po´ tiene que ser una arquitectura, una apropiación cultural, adecuada necesitamos una ruca en la escuela, necesitamos sacarle el cemento a la escuela, necesitamos tener un invernadero en la escuela, necesitamos tener un huerto en la escuela y además necesitamos que todas las 55 escuelas municipales de Valparaíso tengan un proyecto educativo intercultural, todas, porque no puede ser iniciativa de una escuela, no se puede quedar en algo marginal, es marginal, es discriminatorio, eso no puede ser tiene que ser una política institucional"* (GD, PM, L624-L632). |

| | |
|---|---|
| | El Educador Mapuche, se refiere a la necesidad de que las escuelas que se encuentran en territorios de alta densidad de población Mapuche, en las comunidades o cercanas a ellas deberían tener el carácter de bilingües: *"debería existir en las comunidades colegios bilingües ósea que la enseñanza sea en los dos idiomas porque allá hay recursos humanos que manejan el mapudungún"* (GD, Em, L698-L699).<br><br>Se menciona también como un desafío, la necesidad de que exista un proceso de supervisión que pueda retroalimentar el trabajo que se ha ido desarrollando en los establecimientos, también como forma de evidenciar lo que se hace y poder ir mejorando: *"O la supervisión, para nosotros es fundamental la supervisión… porque esa es la evidencia que tenemos para decir que lo estamos haciendo bien… Incluso yo me atrevería a decir que ni la superintendencia quizás, alguna supervisión para conocer las impresiones, porque la única supervisión que hemos recibido es parte de la encargada regional… Entonces cómo nosotros generamos evidencia como institución para decir que lo estamos haciendo bien, porque la evidencia que generamos nosotros hoy va a ser mañana materia de estudio en 10 años más, para ver si este proyecto puede en 10 años más, funcionó o no funcionó, o que rectificación hay que hacerle para seguir impulsando"* (GD, PM, L850-L859). |

### 9.2.4 Categorías transversales

#### 9.2.4.1 Configuración de la Identidad Pedagógica

Esta categoría transversal contiene diversos elementos de la vida de ambos educadores que han influido en la conformación de su identidad pedagógica, como procesos e hitos familiares, comunitarios, sociales y formativos, tanto como prácticas y saberes pedagógicos que han incorporado a lo largo de sus experiencias educativas.

En los relatos de ambos Educadores confluyen hitos de vida que se relacionan con su origen ancestral, los cuales adoptan un carácter significativo en la formación de su identidad pedagógica. Uno de los hitos de vida más significativos que se evidencia en los

relatos de la y el educador tradicional es que en ambos existe el proceso de migración desde la zona rural a la ciudad.

El Em emigra en su primera infancia a Valparaíso, junto a su familia, la cual conforma una comunidad en la zona urbana. El educador es criado en este contexto urbano, sin embargo, siempre ha estado presente la pertenencia a su pueblo originario. La Ea por otro lado, emigra a la ciudad de Villa Alemana en edad adulta, acompañada solo de su marido, viendo su vivencia en comunidad interrumpida. A partir de sus relatos podemos vislumbrar que la característica de migración va influyendo en ambos educadores, en la vivencia, adquisición y transmisión de sus conocimientos ancestrales.

En ambos casos la adquisición de saberes se desarrolla desde su infancia, de forma natural y cotidiana, a través de la oralidad y de prácticas ligadas al trabajo, como la agricultura para la Ea: *"Me encanta la agricultura, lo llevo en la sangre, me encanta, y domino harto la parte de cosecha, agricultura, porque lo llevo de niña po, de niña yo paseaba por ahí por la parcela, por el agua a pata pelá, todo eso, lo llevo de chica, entonces sé, distingo las semillas, o sea, sé cuándo plantar semillas, sé cómo plantar, sé muchas cosas, los tiempos, las plagas"* (E1, Ea,L543-547).

En el caso del Em, al vivir casi toda su vida en la ciudad, emerge en él, el deseo de vincularse de forma más cercana a sus orígenes, es por esto que relata que además, sus conocimientos se forjan de manera autodidacta y en un proceso continuo de introspección en la cultura: *"yo comencé… de muy niño a hacer un trabajo de introspección e investigación en la cultura, de muy niño o sea yo tenía 12 años y andaba buscando literatura eh… viajaba para el sur a los 12 años constantemente… eh… todas las vacaciones o cuando podía me vinculaba también con mis familiares en Santiago"* (E1, Em, L65-68).

En la etapa adulta, la Ea, vive sus conocimientos, tradiciones y rituales de forma personal, teniendo de cierta manera que guardarlos para ella, pues en la ciudad no encontró espacios para compartir y seguir nutriendo sus saberes. En contraste, el Em ve en la ciudad una oportunidad de reivindicación de sus conocimientos, que se vincula a diversas experiencias de trabajo tanto en organizaciones, como en comunidades Mapuche: *"Soy el Lonko de la comunidad "We Folilche" de acá de Valparaíso y de la Quinta región. Soy un*

*dirigente antiguo de acá de la zona urbana que comenzó con su esposa y su familia, un trabajo en Valparaíso…en la comuna de Valparaíso el año 1993 eh… de hecho eh… aún es más antiguo porque esto se remite solamente del 93 al trabajo en Valparaíso como organización indígena y en Santiago nacimos nosotros en 1991"* (E1, Em, L3-8).

La conformación de comunidad, es otro elemento trascendental en la vida de ambos educadores, pues como ya se ha dicho, el Em, ha estado inserto toda su vida en una comunidad, en su infancia junto al núcleo familiar, luego en la etapa adulta, su participación en una comunidad en la región Metropolitana y en la actualidad, en Valparaíso en la comunidad We Folliche, la cual posee un proyecto intercultural, que establece la necesidad de que la población chilena reconozca la existencia del pueblo Mapuche, así como su naturaleza mestiza: *"Que ellos reconozcan que existe un pueblo originario… eso, y que después por supuesto que se auto reconozcan como mestizos"* (E1, Em, L950-951).

En cuanto a la Ea, ella pertenece a una comunidad Aymara en el valle de Azapa, hasta que emigra a la ciudad, relata que siempre vuelve a su comunidad de origen, pues allá se encuentra parte de su familia. En estos viajes se reencuentra con sus tradiciones, sin embargo, en Villa Alemana, como se mencionó anteriormente, ha sido complejo expresar sus conocimientos de la forma en que lo hacía antes. No obstante, la educadora se reencuentra con el sentimiento de comunidad en la Asociación Multicultural Pachakuti, en donde encuentra a personas pertenecientes a distintas etnias-Aymara, Atacameños, Quechuas y Mapuche- con los cuales ha desarrollado una relación de acompañamiento y organización para preservar, enriquecer y transmitir su cosmovisión.

Otro elemento, que configura la identidad pedagógica de ambos educadores es la vivencia de discriminación a lo largo de sus vidas. En la infancia, la y el educador son discriminados por sus rasgos físicos, por sus apellidos y por el habla de la lengua. En el caso de la Ea, sus padres le prohibieron hablar la lengua Aymara, para evitar ser discriminada: *"Porque en esos tiempos era prohibido, discriminatorio en los colegios, en la básica, cuando yo iba al colegio, era muy mal mirado, era castigado, era demasiado discriminador. Entonces ellos como que no querían eso pa' sus hijos y trataban de ahorrarnos ese paso"* (E1, Ea, L22-24). *"Nosotros éramos castigados, éramos tratados de indios de cochinos, nosotros éramos los cochinos los...todos po, los que no debíamos*

*existir en realidad, los que...los blanquitos los rubiecitos, esos no más debían existir, ellos eran la buena sangre y nosotros éramos la mala sangre, pero si, los profesores te castigaban, te pegaban en ese tiempo"* (E1, Ea, L331-334). Por otro lado, el Educador Mapuche relata, que las discriminaciones lo hicieron reforzar aún más su identidad y cultura, "*nosotros recibimos discriminación, pero nosotros no nos sentimos discriminados porque nuestros viejos nunca nos dijeron que aceptáramos la discriminación o sea ellos nos decían no acepten la discriminación, ellos nos decían, no, ustedes saben de donde son, saben quiénes son sus abuelos, saben de dónde vienen, saben su territorio de donde vienen, ustedes son los primeros chilenos no tiene porqué sentirse mal y tienen papá y tienen mamá. Nos reforzaban así, entonces la identidad… y el apellido es Coñuecar, si a usted le dicen mal el apellido en colegio usted tiene que pararse y decir es Coñuecar y no es otro apellido en vez de ese, así nos enseñaron*" (E1, Em, L330-337).

En cuanto a la adquisición de la lengua, la Ea, posee entendimiento y dominio a nivel coloquial, adquirido en la infancia, sin embargo, en la actualidad, emerge un deseo por reencontrarse con su lengua, es por esto que se encuentra en un proceso de capacitación de la lengua. "*Yo siempre dije a Rosita que yo no sabía hablar la lengua, sabia de forma coloquial, que me estaba preparando" (E1, Ea, L199-200).* Esta característica difiere del Em, que si bien, también en un principio, es conocedor coloquial de su lengua de origen, en el transcurso de su vida ha ido adquiriendo el idioma a través de relaciones con hablantes maternos, además de estar casado con una hablante materna también. Por lo tanto, actualmente habla el mapudungun al igual que el resto de su familia.

Respecto al proceso formativo de la y el educador tradicional, se evidencian diversos elementos y situaciones de vida que van configurando la tendencia por interesarse en las temáticas educativas.

Por un lado, la Ea refiere que su inclinación por la educación ha estado presente a lo largo de su vida adulta, desde que llegó a la localidad de Villa Alemana. Relata que comenzó a desempeñarse laboralmente en una editorial que realizaba visitas a escuelas de la zona, momento en el cual se origina en ella este interés, que posteriormente se concretiza en una oportunidad por desempeñarse como educadora tradicional del PEIB: *"siempre me llamo la atención el cómo enseñar de hecho cuando yo llegué al aquí a Villa Alemana el año 91 me puse a trabajar en una editorial o sea de hecho todavía sigo trabajando en una*

*editorial (…) Visito los colegios claro, y me llamo la atención el cómo se llama… el rol de educador, pero pensándolo en un educador normal, tuve intención de estudiar educación pero no lo hice al final, pasó el tiempo y hasta que un día me encontré con una… con la coordinadora con rosita y me invita a las mesas de trabajo y fui a la primera reunión*"(E1, Ea, L130-137). Todo esto impacta en ella, ya que crea la posibilidad de transformarse en educadora tradicional, permitiéndole así, desarrollar su deseo por la educación y, además, transmitir sus conocimientos, estableciendo un genuino interés por participar en el PEIB y motivándola a estar en una constante búsqueda de capacitaciones. De esta manera puede adquirir nuevos saberes de su cultura y renovar aquellos que por tanto tiempo tuvo atesorados sólo para ella: *"Porque no solamente se trataba de querer sino que también se trata que uno tiene que tener como un perfil como educador y una capacitación, entonces empezamos a buscar la capacitación y dentro de esa búsqueda que tuvimos, que tuve en realidad porque yo lidero como el grupo de Aymaras de que quieren ser educadores, llegamos a la UPLA, llegamos donde don Daniel y él nos abrió totalmente las puertas de la universidad para hacernos el curso de lengua y cosmovisión Aymara"* (E1, Ea, L150-155)

En el caso del Em Mapuche se da un proceso que difiere del relato de la Ea, ya que la motivación principal del Lonko por transformarse en educador tradicional recae en el proceso reivindicativo que lleva a cabo junto a su comunidad, por el reconocimiento de los pueblos originarios: "*pero ahora mira llegué como educador tradicional porque venían todas estas reivindicaciones y todo ese asunto y dijimos ya nosotros ahora es el tiempo en que nos (inaudible 4:35) para ver qué es lo que pasa, que estaba la cola"* (E1, Em, L537-539). Además, cabe mencionar que antes de la institucionalización del Lonko como educador tradicional, éste llevaba un trabajo de difusión de su cultura en conjunto con la comunidad Mapuche We Folilche: *"Yo empecé a funcionar como educador tradicional hace como dos años no más"* (E1, Em, L525-526) *(...)* "*nosotros comenzamos a hacer este trabajo hace mucho tiempo, en el año 2000 estábamos vinculados al tema de eh EIB en la SEREMI"* (E1, Em, L522-523). Se evidencia en el Em, a diferencia de la Ea una visión más crítica con respecto a la institucionalización que realiza el programa, menciona que para él no es relevante este título formal: "*pero es que pa' mí no tiene ninguna trascendencia el título de educador tradicional po' porque yo (…) yo soy… yo no soy un sabio, no soy ná, pero yo soy un Mapuche, un dirigente que ha trabajado años, a mi lo que menos me interesa son los títulos en el eh… Bueno ellos le colocan hay gente que se*

*dice que es kimche que no sé qué otras cuestiones más, (…) a mí lo que me interesa si yo tengo que traspasar conocimiento es enseñarle, no me interesa el título que me den"* (E1, Em, L528-535).

En cuanto a las significaciones que atribuye la y el educador a su rol, la Ea relata que siente una responsabilidad con las mujeres de la Asociación Multicultural Pachakuti con las cuales ella participa en las temáticas de educación, ya que este año no pudieron ejercer como educadoras, sólo la Ea logró insertarse en una escuela, sin embargo, ella siente que el resultado de su labor, marcará un precedente y abrirá un camino para aquellas mujeres: *"bueno para mí significa una gran responsabilidad como te decía porque tengo atrás a mi asociación, a las chiquillas que te dije que están interesadas y si yo lo hago bien, para mi es obvio (…) Es un camino que se abre para ellas y es lo que yo quiero porque yo no quiero llevarme todos los aplausos"* (E1, Ea, L491-496).

La Ea valora el poder transmitir la historia de su pueblo, como también los conocimientos que entrega a los niños "*Aparte de eso la importancia que una tiene que darle a su pueblo dentro del PEIB dentro del programa. Yo ahí voy con mi carpetita cuando tuvimos una reunión en abril me parece, que fui con Rosita, que fue la única que hizo, que pudo hacer en realidad, y salió bien bonito, donde yo presente lo que estaba haciendo"* (E1, Ea, L497-501).

Ambos educadores tradicionales se sienten validados en la escuela por sus comunidades educativas. En el caso del Em, a pesar de los problemas que tuvieron este año con algunos intentos por desprestigiar el proyecto intercultural que está desarrollando el colegio en el cual trabaja, plantea que existe un reconocimiento de los profesores: *"Sí, no de todas maneras, de todas maneras, eh, aunque como fuimos bombardeados y se creó como un… [Un ambiente tenso] Claro. Pero si, en ese colegio, a pesar de todo, los profesores han validado mi trabajo, o sea, igual cualquiera no llega y te hace un taller de joyería en el colegio, y si te lo hacen te lo hacen en algún instituto y… y te cuesta"* (E1, Em, L956-961). En cuanto a la validación de la Ea, ella relata en su discurso *"hubo una buena aceptación, al principio estaban todos como así, pero se han ido involucrando y se han ido como te digo ha sido como una promoción de ellos hablar en otros colegios del taller de interculturalidad, como los beneficios que les ha traído, es bueno, habla bien del programa, de la educadora."* (E2, Ea, L301-304).

A pesar de la aseveración anterior el Em, también manifiesta un aspecto que podría mejorar en cuanto a las relaciones, y que tiene que ver con algunas actitudes de discriminación implícita: "*Debilidades…todavía comprensión de algunos profesores, algunos resquemores ¿me entiende?, esa… como discriminación solapada así… que no te inflan, que no te agarran… a mí no estoy ni ahí de todas maneras, pero que no te agarran, que te miran, así como… que uno se da cuenta ¿me entendis?, eh… nosotros hemos podido permanecer bien ahí porque tenemos nuestro carácter, si todas las personas que están ahí saben, quizás en otros lados no es lo mismo, pero en el caso nuestro, no"* (E2, Em, L467-472).

Uno de los elementos transversales en este análisis tiene que ver con la contextualización de la vida de la y el educador en la zona urbana, hito que va configurando situaciones y dinámicas relacionales diferentes a las que suceden en los contextos rurales de los cuales en los que se preservan las cosmovisiones y tradiciones de la y el educador.

En el relato de la Ea se evidencia que existe una falta de reconocimiento del pueblo Aymara, que se debe entre otras cosas a la lejanía geográfica y al desconocimiento que tiene la población urbana con respecto a los otros pueblos originarios que se encontraban en el territorio, además de existir un mayor reconocimiento hacia el pueblo Mapuche: *"Lo que yo veo aquí en la zona central, aquí en el pueblo o el Estado se reconoce como Mapuche, entonces los Aymaras los relacionan a los países andinos como Bolivia y Perú, no hay ese apego o ese sensibilización todavía con el pueblo Aymara, está igual bien dejadito de la mano de dios, aparte que nosotros somos bien pasivos no como el pueblo Mapuche que son más luchadores tienen otras instancias de visibilización y aquí en la* zona *yo lo veo que como el Estado se reconoce como Mapuche"* (E2, Ea, L56-61). Otro elemento central de su relato recae en las diferencias que ella identifica con respecto a la caracterización del pueblo Aymara. La Ea comenta que con el transcurso del tiempo y debido a su constante interacción en contexto urbano, ella debió transformar y flexibilizar ciertos elementos de su personalidad, adaptándose a la vida en la ciudad*: "Venía de la agricultura, con una personalidad totalmente diferente a la que tengo ahora, yo jamás te podría haber estado hablando así antes, yo creo… la gente que es del norte, la gente que es Aymara te habla muy poco, muy bajita voz, casi no te mira a los ojos tampoco… es*

*muy, como te dijera [Sí, hablan así despacito…] Sí… todo eso lo tuve que aprender, porque necesitaba trabajar, necesitaba aprender"* (E1, Ea, 620-624).

En cuanto a la percepción que tiene el Em acerca de la influencia de la zona urbana en su vida, en su relato se evidencia un reconocimiento de esta confluencia de culturas y también una valoración acerca de los elementos adquiridos en este contexto: *"yo soy nacido en el sur de Chile, pero criado en la comuna de Valparaíso así que mi conocimiento con respecto a las temáticas urbanas, al tema urbano es fuerte o sea… más que decir yo… vengo de una comunidad tanto, me tocó vivir en tal comunidad en el sur de chile… yo soy criado en Valparaíso, pero dentro de un contexto eh… indígena también porque mi familia nunca abandona su ser indígena, sus costumbres"* (E1, Em, L12-16). Además, reconoce a los Mapuche urbanos de su comunidad como interculturales, al interiorizar tanto la cultura Mapuche, como la cultura occidental. Elemento que se ve evidenciado en sus prácticas pedagógicas: *"nosotros somos interculturales. Nosotros tenemos la formación que recibimos de la escuela, el profesor ¿cachai? Aunque no queramos nosotros ya tenemos la metodología oficial"* (E1, Em, L882-884).

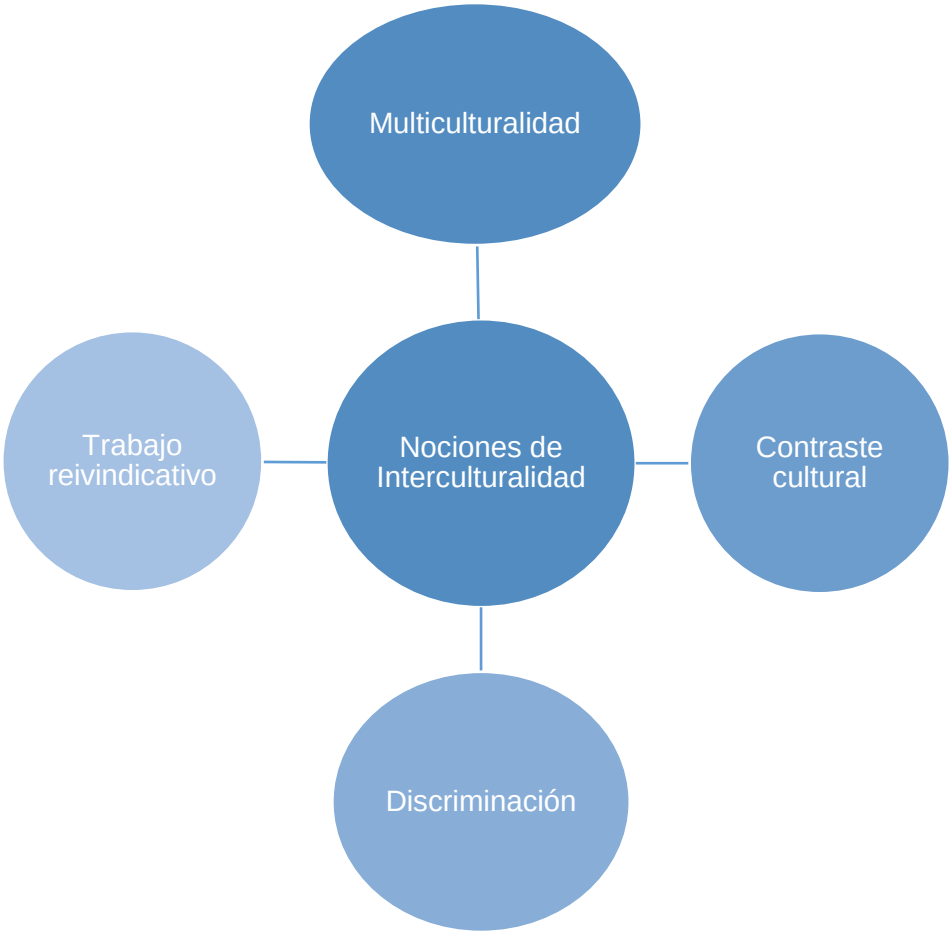
En este sentido, el contraste cultural que queda evidenciado en la zona urbana, se demuestra en un contraste metodológico, la educadora Aymara por su parte relata que a través del taller de huerto que ella realiza, va enseñando la lengua y la cosmovisión de su pueblo, integrando estos saberes ancestrales a la planificación que exige el Ministerio: *"La lengua y la cosmovisión, pero a través del taller de huerto y planta medicinales, está todo integrado y he tratado de hacerlo como con los planes y programas actuales vigentes"* (E2, Ea, L316-317).

El Em se refiere a que, el tener educación formal en un contexto urbano lo hizo poseer y conocer acerca de la metodología del mundo occidental, confluyendo ésta con su propia cultura y metodología: "*Tenemos incorporados una metodología oficial de enseñanza, la del profesor común y corriente que te decía "ya que tenís que leer", "tenis que cumplir con los libros", todas las cosas… pero aparte de eso, nosotros tenemos nuestra propia cultura y nuestra propia metodología. Ahora, estamos en ese proceso, el que yo le comentaba por ejemplo a Verónica y le decía bueno, ayer fuimos a un acto y los niños, porque el colegio los niños a veces como que se desordenan y llegan a un estado así… eh difícil de poderlos controlar, porque bueno es su situación ellos son así igual, entonces llevo eso demasiado bien y todo… pero que no te pase, que nosotros tenemos que dar en ese, en*

*esta experiencia que tenemos es ir incluyendo lentamente nuestra metodología de enseñanza"* (E1, Em, L886-895).

### 9.2.4.2 Nociones de interculturalidad

Esta categoría se constituye a partir de los objetivos de la investigación y refiere a los distintos elementos que en la historia de vida de la y el educador han ido configurando sus nociones de interculturalidad y que están presentes de manera más o menos implícita en sus relatos. Se agrupan de esta forma ideas vinculadas a lo multicultural, al contraste entre culturas, al carácter reivindicativo como también a experiencias de discriminación.




Por su parte, el Em comprende la interculturalidad desde ámbitos que convergen en una dimensión más bien política donde reconoce la existencia e interiorización de dos culturas; una originaria y una hegemónica, y alude a lo intercultural como algo propio y característico de su identidad como Mapuche urbano: "*Nosotros tenemos la formación que recibimos de la escuela, el profesor ¿cachai? Aunque no queramos nosotros ya tenemos la metodología oficial.*" (E1, Em, L883-884). Además, lo relaciona con un

carácter reivindicativo donde su deber como sujetos interculturales, que han vivido el contraste entre culturas, sería lograr que la población chilena reconozca tanto la existencia de los pueblos originarios como su propia identidad mestiza: *"Que ellos reconozcan que existe un pueblo originario… eso, y que después por supuesto que se auto-reconozcan como mestizos"* (E1, Em, L950-951).

Por otra lado, la educadora se refiere al concepto desde una dimensión más bien pragmática en su experiencia en la asociación a la cual pertenece, dando cuenta de la aplicabilidad de la interculturalidad: *"ese trabajo que realizamos-en la asociación- con todas las personas o sea con todos los pueblos tratamos de que sea intercultural o sea que se trabaje salud, educación, la cosmovisión de valorar nuestras creencias, nuestras costumbres, eso más que nada"* (E2, Ea, 81-84) como también vinculada al concepto de multiculturalidad: *"múltiple por múltiple de las culturas, ya que, cuando empezamos a trabajar nos encontramos en el camino, con Mapuches y empezamos a tener como feeling (...) y encontraron que teníamos unas compañeras Mapuche y querían estar con nosotras y que porque no lo hacíamos multicultural y quedamos como multicultural"* (E2, Ea, L87-97).

Los elementos anteriormente mencionados se vinculan con la distinta relación que ambos educadores han tenido con su identidad originaria, como a su vez el refuerzo que tuvieron de ella, la organización política de sus comunidades, la relación que han mantenido con el Estado- Nación chileno, entre otras cosas. Esto se debe a trata de dos pueblos distintos, con distintas formas de ser y entenderse. Por un lado el Educador ha tenido una formación política desde niño a través de un trabajo continuo de introspección cultural, lo que evidencia que su identidad Mapuche, y por tanto su noción sobre la interculturalidad, se fue constituyendo a través de los elementos políticos de su cultura *"yo comencé… de muy niño a hacer un trabajo de introspección e investigación en la cultura, de muy niño o sea yo tenía 12 años y andaba buscando literatura eh… viajaba para el sur a los 12 años constantemente… eh… todas las vacaciones o cuando podía me vinculaba también con mis familiares en Santiago"* (E1,Em,L65-68). Lo que llevó a que más adelante se interesara en ser dirigente político y Lonko de su comunidad "*(…) soy el Lonko de la comunidad "We Folilche" de acá de Valparaíso y de la Quinta región. Soy un dirigente antiguo de acá de la zona urbana que comenzó con su esposa y su familia, un trabajo en Valparaíso…en la comuna de Valparaíso el año 1993"* (E1, Em, L3-6). *"gran parte tiene*

*que ver no cierto, con la transmisión, la oralidad que existe en la familia, la costumbre, todas esas cosas, pero también aquí nosotros siempre planteamos que debe haber una introspección en la cultura, o sea, está bien yo sé mapudungun, participo en machitún y guillatún, pero yo ya tengo que ser un poco más inquieto, tengo que ir un poco más allá del tema, interiorizarme mucho más, o sea nosotros hacemos introspección en la cultura, o sea, lo hemos hecho"* (E1,Em, L117-122).

En cambio, en el discurso de la Ea no se evidencia un relato crítico respecto al concepto de interculturalidad, ya que no fue parte de un activismo político, sino que más bien su identidad Aymara se fue configurando dadas las vivencias de su infancia relacionadas a su cultura, principalmente los conocimientos ligados a la agricultura: *"Me encanta la agricultura, lo llevo en la sangre, me encanta, y dominó harto la parte de cosecha, agricultura, porque lo llevo de niña po, de niña yo paseaba por ahí por la parcela, por el agua a pata pelá, todo eso, lo llevo de chica, entonces sé, distingo las semillas, o sea, sé cuándo plantar semillas, sé cómo plantar, sé muchas cosas, los tiempos, las plagas"* (E1, Ea, L543-547). Sin embargo, actualmente posee un interés personal por reencontrarse con su lengua y cosmovisión el cual surge por su inserción al PEIB y su participación en la organización multicultural Pachakuti: "*no solamente se trata de querer sino que también se trata que uno tiene que tener como un perfil como educador y una capacitación, entonces empezamos a buscar la capacitación"* (E1, Ea, L150-152).

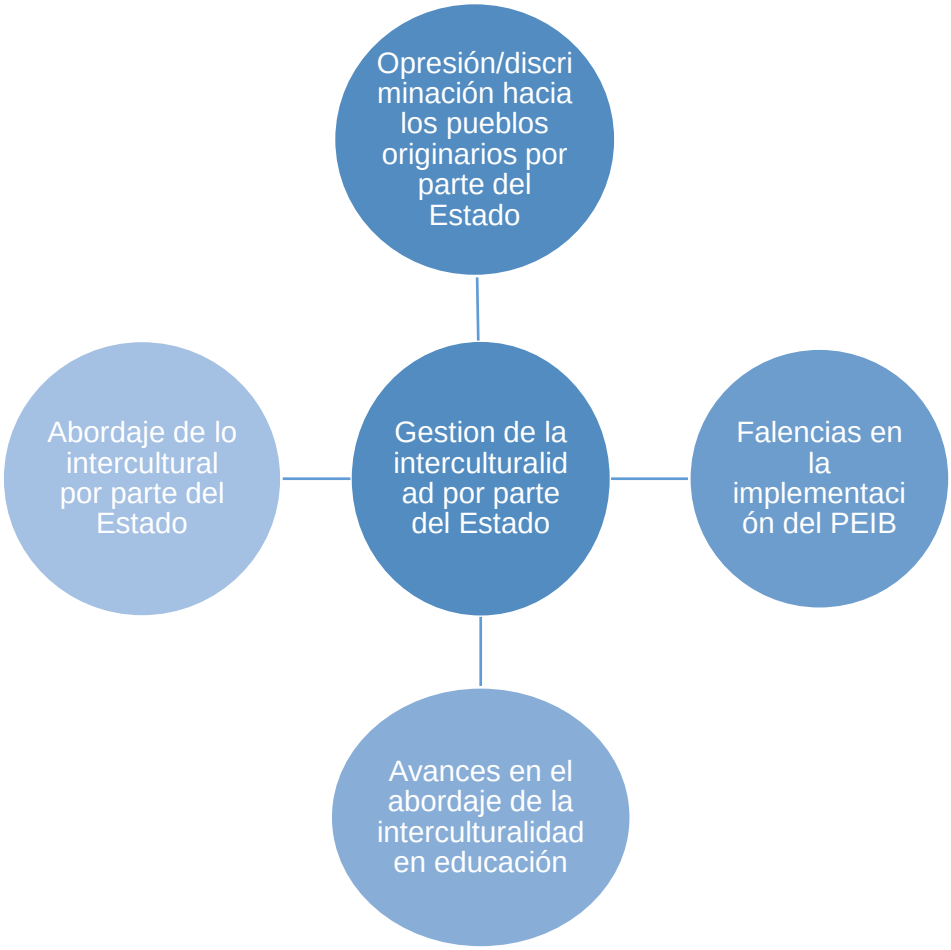
Si bien se observan diferencias en los relatos de la y el educador al momento de referirse de manera más explícita al concepto, se identifica en sus experiencias de discriminación un punto transversal que ha ido configurando tanto su propia identidad originaria como sus nociones sobre la interculturalidad. En este sentido, ambos educadores reconocen a la escuela como un espacio en donde vivieron múltiples tipos de discriminación, tanto a nivel institucional con el contenido de las clases donde se estereotipa a los pueblos originarios y en algunos casos se niega su existencia, como también a nivel de relación con los estudiantes y profesores/as. Estas cuestiones que quedan reflejadas en las palabras del Em: "*el cartel que te hacen del cabro desordenado y todo ese asunto igual po' y te discrimina… Uno, te discrimina por tus rasgos, aunque no lo crean esa cuestión existe, te discriminan por tus rasgos, te discrimina por tu condición social, por tu condición indígena, por tu apellido porque ellos saben los profesores son los primeros que se dan cuenta"* (E1, Em, L354-358) Como también por lo referido por la Ea *"Por la ignorancia, por*

*una educación muy básica siempre con ese conocimiento de buscarse la raíz europea de dejarse como ese apellido, pero no por otro lado, siempre para el lado de allá y que la cultura está para allá"* (E2, Ea, 32-34).

En síntesis, las nociones de interculturalidad manifiestas en los relatos de la y el educador dan cuenta de un concepto que no estaría del todo articulado como se mencionó anteriormente, y que considera ideas que van desde lo multicultural a lo reivindicativo. No obstante, para ambos educadores, tanto la configuración de su identidad originaria como sus nociones sobre la interculturalidad, se han visto influenciadas de manera significativa por las diversas experiencias que han tenido en un contexto fundamentalmente de contraste y discriminación, lo que evidencia la relación entre dos culturas. En este sentido la escuela se posiciona como el principal espacio que ha contribuido en la perpetuación de la discriminación hacia los pueblos originarios reproduciendo tanto las prácticas como las creencias de la cultura hegemónica dominante.

#### 9.2.4.3 Gestión de la interculturalidad por parte del Estado

Esta categoría engloba las apreciaciones que la y el educador manifiestan acerca de la gestión que realiza el Estado en cuanto a la relación que establece con los pueblos originarios mediante las distintas políticas y programas institucionales que pretenden abordar la interculturalidad. Específicamente, sus opiniones giran en torno a las experiencias que han vivenciado trabajando dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, dentro de sus propios contextos educativos y también con el trabajo dirigencial que han llevado dentro de sus organización y comunidad.




La y el educador tradicional plantean que existe una relación protagonizada principalmente por la opresión y discriminación hacia los pueblos originarios por parte del Estado Chileno, ejerciéndose mediante sus instituciones y los profesionales que la

componen. Esto ocurriría fundamentalmente con el objetivo de deslegitimar a estos pueblos y sus demandas reivindicativas, debido a intereses políticos y económicos que pretenden mantener el orden social establecido: *"Claro, es que mira es que aquí… si esta cuestión es sencilla. Que aquí ni el chileno ni los profesionales en este momento tienen la culpa de na', lo del tema de no reconocer al pueblo Mapuche y de usar el término estereotipado de la cultura Mapuche, ¿por qué? porque esto está diseñado desde arriba, desde el Estado, desde la oligarquía que ha manejado el territorio del país durante… desde que nace. Si po', si así de sencillo"* (E1, Em, L973-977).

Esta opresión y deslegitimación de los pueblos se evidencian en gran medida en la manipulación mediática que el Estado chileno y los medios de comunicación masiva realizan en relación al conflicto que se mantiene en el sur del país, criminalizando la resistencia de estos pueblos al asociarlos a ciertos sucesos violentos, muchas veces sin evidencias: *"hace un tiempo atrás teníamos un ministro que cualquier cosa que pasara al sur de chile inmediatamente sin saber nada, sin haber hecho investigación decía que era el pueblo Mapuche. Entonces esos son agentes del Estado. Ahora, los fiscales son agentes del Estado, pero de otro poder del Estado, y así sucesivamente"* (E2, Em, L44-48).

Este sesgo ideológico se ve expresado también en el sistema educativo formal chileno, el que se ha negado la existencia de los pueblos originarios, refiriéndose a ellos en tiempo pasado, impidiendo la sensibilización y reconocimiento necesario sobre estas culturas y sus contextos actuales: *"Así como diciendo que, como que lo eh, como que los Aymaras son de allá de Bolivia de Perú, como que no son chilenos me entiende como que no existimos como que no estamos, de hecho la historia se refiere así, vivían en… o sea, no estamos"* (E2, Ea, L26-28). *"para ellos [los apoderados] es algo nuevo la cultura Mapuche po', porque siempre… pa' los mismos profesores po', nunca les enseñaron acerca de que había un pueblo, si cuando les enseñaban en los colegios "los Mapuches eran"* (E1, Em, L968-970).

Este contexto educativo, que reconoce solamente la versión oficial de la historia y que promueve ciertos estereotipos racistas sobre estos pueblos, es el origen de la discriminación y malos tratos ejercidos por parte de la población chilena y por profesionales de la educación: En el caso del Em se refiere a: *"muchas veces la población chilena discrimina porque se le ha enseñado a discriminar, ellos no se dan cuenta que*

*discriminan"* (E1, Em, L366-367). Por otro lado, la Ea comenta respecto a la discriminación: *"éramos tratados de indios de cochinos, nosotros éramos los cochinos los...todo po, los que no debíamos existir en realidad, los que...los blanquitos los rubiecitos, esos nomas debían existir, ellos eran la buena sangre y nosotros éramos la mala sangre, pero si, los profesores te castigaban, te pegaban en ese tiempo"* (E1, Ea, L331-334).

Este escaso reconocimiento y la estigmatización de los pueblos originarios viene de la mano con el proceso de colonización de nuestra identidad, educándose culturalmente en función de nuestras raíces españolas, no así de nuestras raíces nativas: *"lamentablemente aquí, aquí en nuestro territorio la enseñanza funciona así po', porque como nos decían que nosotros, nuestra madre patria estaba en España, y yo lo escuche cuando era chico montones de veces, salía hasta en los textos"* (E2, Em, L736-739).

En cuanto al abordaje de la interculturalidad, la y el educador plantean que es fundamentalmente gracias a las demandas y propuestas levantadas por los pueblos originarios –haciéndose alusión a la deuda histórica que se mantiene con el pueblo Mapuche- que el Estado ha comenzado a desarrollar programas que pretenden intervenir en contextos educativos en relación a esta temática. En este caso, el Estado ha presentado el programa de educación intercultural bilingüe, que fue planteado previamente por los mismos pueblos originarios: *"consideramos que es el momento de profundizar el tema, porque estas reivindicaciones de la EIB no es que se le haya ocurrido al Estado, que se les haya ocurrido a los políticos, a nadie, o sea es una demanda que existe. Yo me acuerdo que en todas las demandas y propuestas que había del mundo indígena, en los congresos, en los seminarios, en todo eso, siempre salía el tema de la educación intercultural bilingüe. Entonces no es una cuestión que se la haya ocurrido… todo lo que nosotros tenemos hoy día, todo lo que podemos… lo poco que puede haber, en el mundo indígena en general, nace de las demandas de los dirigentes indígenas"* (E1, Em, L229-236).

A pesar del surgimiento del PEIB, sigue siendo insuficiente la intervención estatal, vislumbrándose –a modo de comparación- un mayor avance en el ámbito de la salud intercultural, pero en lo que respecta a educación intercultural, los organismos estatales –específicamente la CONADI- han llevado a cabo una gestión ineficiente, obstaculizando la

articulación y coordinación de las escuelas adheridas: *"Imagínese que en la mesa regional que estuvimos trabajando de educación, cultura, toda esa cuestión…hubo un informe de vivienda, informe de salud, y segundo informe de educación, hubieron informes del trabajo que estuvimos en el año, se lo mandaron al Seremi de desarrollo, y hacen la confusión entre desarrollo y la CONADI porque como CONADI pertenece al Ministerio de Desarrollo social… y quedaron ahí los... yo le pregunte al Seremi, porque yo también conozco a los del Seremi le dije "¿qué pasó con los informes?", y el tipo dijo que no tenían idea de los informes "¿qué informes?"* (E1, Em, L788-794).

Estas dificultades según el Em se deben principalmente a intereses políticos propios de ciertos partidos que influencian y orientan el trabajo de las instituciones del Estado. Existen distintas formas de manejo institucional. Una de ellas es la incorporación a programas y políticas oficiales del Estado principalmente de actores Mapuches que han recibido formación universitaria. Otra forma es la negación de recursos dirigidos a diferentes proyectos interculturales en las escuelas, debido al carácter que ha ido tomando en este caso el proyecto intercultural levantado en la escuela del Em, el cual ha ido ganando diferentes espacios donde poder entregar conocimientos de su cultura originaria: *"porque estas cuestiones están todas amarrás, si pa que te vamos a decir po', todos pertenecen a los partidos políticos, el funcionario que está allá está en el partido político tanto, en la CONADI hay otro de la misma tendencia de allá y estos se pasan las informaciones, por aquí, por allá y ahí empieza el chamullo"* (E1, Em, L438-441). *"Por ejemplo… este año a nosotros nos cortaron dos proyectos que nos ayudaba para el tema de idioma, en lengua Mapuche (…) Porque supongo que no le gustó como actuamos"* (E1, Em, L425-428).

Sobre el análisis que los educadores tradicionales hacen en base a lo que ha sido su experiencia trabajando dentro del PEIB, una de las visiones que comparten, se relaciona a las condiciones laborales que el Ministerio les ofrece. Mediante las entrevistas, se puede dar cuenta de que estas condiciones son insuficientes para desplegar bien su trabajo ya que: Son escasas las capacitaciones que han recibido, existe una demora en la llegada a los establecimientos de los recursos para implementar los talleres, la remuneración es baja y se provoca una incompatibilidad horaria para realizar otro oficio y que finalmente existan problemas con los contratos y despidos injustificados de educadores. Estos factores, el educador relata que, se deben a la ineficiente gestión que

realiza la Seremía de educación en su labor de conducir la mesa de educación que han impulsado, y en la que participan todos los educadores y educadoras tradicionales de la región.

Para abordar el tema de interculturalidad en los establecimientos, es necesario que las personas que trabajan en la escuela manejen y se involucren en el proyecto que se despliega. Por esto, es necesario considerar, según la opinión del educador, la inclusión de la interculturalidad en las mallas curriculares de las universidades, con el fin de que se desarrollen competencias afines en los profesionales: *"este como se llama, este grupo de los rectores los que arman todas las mallas curriculares, consejo rectores…ellos den línea en estos temas, porque si no aparece por ejemplo, un cabro que va a estudiar pedagogía, no sé, educación básica o inglés o lo que sea, si en la malla no sale un ramo por ejemplo de historia y cosmovisión Mapuche nunca va a saber de la cosmovisión Mapuche. Si no hay un ramo de introducción al idioma y a la cultura o a la fonética, a la gramática Mapuche nunca va a tener idea de… O sea, tampoco no tienen responsabilidad porque es el Estado el que está armando todo"* (E2, Em, L275-282). Identifica también, que no es casualidad que no estén incorporados contenidos en las mallas de las universidades asociados a la interculturalidad y la diversidad, pues responde a la lógica del Estado, que establece cuales son las competencias y conocimientos segmentados que debe adquirir un profesional. También puede visibilizarse éste mismo problema en la falta de capacitaciones y el desinterés del Estado por sumar más escuelas que están interesadas en la interculturalidad: *"eso me gustaría que fuera en más colegios y que hubiese más capacitaciones"* (E2, Ea, L105-106).

En este mismo sentido, al mirar los contenidos que integran el material de apoyo (libros) que entrega el MINEDUC para desarrollar los talleres interculturales, podemos ver que están enfocados únicamente en la lengua: *"el texto del estudiante es para niños que realmente saben Aymara, en un colegio no pueden enseñarle Aymara porque los niños no tienen intereses de aprender totalmente todo, o sea tienen el intereses de conocer de aprendes colores, algunas palabras, pero ya más allá de responder frases, adjetivos, verbos y todo"* (E2, Ea, L224-227). Es decir, solo se adapta a los contextos que están ubicados en los territorios de mayor densidad de población originaria y donde en algunos de ellos se sigue usando y aprendiendo la lengua materna. Como dice la educadora: *"El programa esta creado bilingüe o sea de la lengua para la matricula del 20%, esta creado*

*como para ese segmento, no para los segmentos donde hay una multiculturalidad*" (E2, Ea, L241-242). No existe entonces material que pueda ocuparse para trabajar en las escuelas interculturales urbanas, ni rurales donde no se practique la lengua. Hay una deuda para estos contextos, en lo que corresponde a la creación de material acorde que apoye a los educadores en el trabajo con los estudiantes.

Al hablar sobre la rentabilidad y el bienestar que les ofrece este trabajo, la educadora de Villa Alemana dice que: *"Claro porque sinceramente, rentable para uno no es y tampoco es como un trabajo ideal porque yo tengo que ir el lunes y el viernes entonces ¿qué trabajo vas a tener con ese horario?"* (E2, Ea, L203-204). Sobre lo mismo, el otro educador se refiere a: *"el tema laboral… de los educadores tradicionales, porque, ¿tú trabajarías durante el año, pongamos nueve meses durante el año desde marzo a diciembre y que te pagaran tres veces al año? Claro, te pagan cada tres meses (…) te pagan quinientos mil pesos. En el año un millón quinientos. No tienes contrato, el educador tradicional no tiene contrato, contrato así… y donde tengas acceso a la salud"* (E1, Em, L733-741). El financiamiento que debiera tener una escuela intercultural para que los educadores tradicionales puedan conducir el taller, debe cubrir el material con el que se trabaja y debe estar disponible para su uso, pero la y el educador tradicional refieren que: *"los recursos llegaron antes de vacaciones de invierno, una semana antes"* (E2, Ea, L460-461) lo que imposibilita el desarrollo normal de la planificación de los talleres interculturales. En ánimo de propuesta la Ea menciona que la asignación del Educador y de los recursos debiese ser paralela. La administración de los recursos no se ha gestionado correctamente según la opinión del educador, destinando los fondos a actividades y cosas de menos importancia, teniendo problemas por ejemplo con la organización de la mesa de educación: *"porque aquí olvídate, la plata… nadie sabe cuánta plata hay po', entonces hay que gastar la plata así a todo chancho, a un hotel ¿no cierto? bien comío y bien dormío, como si nuestra prioridad fuera ir de vacaciones, eso yo se lo planteé en un documento que le hice llegar a la SEREMI, porque resulta de que viste que se juega con la gente, se juega con los ideales, con los gustos, con los sentimientos, con una serie de cosas"* (E2, Em, L1360-1365).

Relata el educador, que la situación más compleja que han tenido que sortear en esta misma tónica, tiene que ver con lo que dio a comienzos de éste año, sobre los despidos injustificados hacia los educadores tradicionales, que posteriormente fueron anulados: "*Si nos habían echado a principio de año po'. Nos habían echado a todos los educadores (…)*

*desde la municipalidad, desde la corporación de la ley SEP del proyecto, nos habían mandado la cuestión de despido* (E1, EM, L604-609) *"Nos tuvieron que recontratar… o sea… anularon el despido, porque nosotros fuimos a la inspección del trabajo y todo el asunto…"* (E1, EM, L649-650). El educador cree que los despidos se debieron a que la Seremía de educación, está intentando que no se siga profundizando el trabajo que ha realizado en su establecimiento.

Los educadores realizan un balance más bien crítico, de la gestión regional del PEIB que ha realizado el SEREMI de educación: *"el programa EIB de educación ha sido… es nefasto, aquí en la quinta región. Como se dice en chileno no salva a nadie el programa"* (E2, Em, L1068-1070). Esta apreciación puede vincularse al entorpecido desarrollo que ha tenido la mesa de educación: *"el SEREMI de Educación se está haciendo el desentendido en las temáticas de educación intercultural y pararon la mesa de educación intercultural"* (E1, Em, L557-559). La mesa que venía a ser el ente articulador y espacio de discusión de los educadores tradicionales de la región no se encuentra funcionando por decisiones arbitrarias que ha tomado la Seremía: *"la persona encargada dijo que le habían dicho que ella tenía que parar la mesa porque tenía órdenes superiores" (*E1, Em, L560-561). Existe un descontento con cómo se ha manejado lo respectivo a la Interculturalidad en materia educativa, pero a la vez, la disposición de los educadores es seguir potenciando la interculturalidad en los establecimientos y mejorar las condiciones para poder desenvolver mejor su labor.

Los avances de lo que ha sido el abordaje de la interculturalidad, podemos leerlos a través de las experiencias positivas que han tenido los educadores durante su trayectoria. *"Ahora es más integradora en realidad, ayer hubo un encuentro de cultura en el ministerio de cultura y éramos hartas mujeres y eran hartas Aymaras (…) fueron nominadas por su trabajo y por el tiempo que llevan también y quienes iban las premió el consejo de la cultura (…) te puedo decir que de repente hasta hace 5 años atrás comenzaron estas cosas como programas interculturales esto de tratando de integrar observando la deuda con los pueblos"* (E2, Ea, L65-L72). La Ea, evidencia que se ha avanzando en reconocimiento en los últimos años, y apunta hacia un Estado que se haga cargo de los pueblos originarios a través del desarrollo de nuevas políticas, vislumbrando posibilidades en la creación de un Ministerio Indígena relacionado a estas temáticas: "*pero, yo creo que el Ministerio sería una buena instancia para ordenar todas estas cosas que hay… el PEIB, de salud, cultura… sería una buena instancia como para apoyar el desarrollo de los*

*pueblos indígenas a nivel país, y eso yo creo que ayudaría a reconocer el país como multicultural… o sea, ya habiendo un ministerio ya estamos reconociendo que hay un país multicultural, o pluricultural"* (E2, Ea, L567-572).

El Em relata que desde su trabajo en el establecimiento han existido avances interculturales y un impacto positivo en la comunidad educativa, en particular en su trabajo con los niños y niñas en los talleres a partir del contacto directo con otras metodologías de trabajo: *"lo sacas del contexto educativo formal, como le llaman ¿ya? O sea, los cabros necesitan algo que… así que, por ejemplo, en los talleres míos, en el taller de hierbas los cabros salen, participan, cortan pasto, cantan. Después ellos revisan sus plantas, si crecieron, sus semillas "oye te crecieron" "oh" "oye mira tengo mi huerto" uno tiene su huertito por allá, tiene cuadraitos…"* (E2, Em, L943-947). A través de las experiencias que les ha brindado el intercambio cultural con el pueblo Mapuche, está también su salida a otros espacios y contextos en los cuales han podido participar: *"treinta niños salieron a terreno a un colegio rural a desarrollar el juego del palín, y a impregnarse no cierto de la cultura Mapuche, y el eh… por ejemplo en veinte días más, porque llegan como el once de octubre viene el colegio los niños vienen acá, entonces (inaudible 58'13) ese es un impacto po' porque esas familias todas están informadas de que se está desarrollando esto, ¿me entiende? Entonces eh, aparte de… de que eh el colegio ya como es intercultural y ha salido por ejemplo a terreno por ejemplo a mostrar el trabajo que se hace en la ex cárcel en el parque cultural, a diferentes lugares"* (E2, Em, L668-674). También en la escuela donde desarrolla la educadora el taller de huerto Aymara ha tenido un impacto que ha sido reconocido por la comunidad: *"se ha hecho notar, tanto en la parte social como en la parte conductual de los niños, ha habido un cambio, entonces eso ha sido favorable para mi estar en el colegio"* (E1, Ea, L226-227).

## 9.3 Análisis de los Proyectos Educativos Institucionales de los Establecimientos

A continuación, se hará una revisión de los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos donde trabajan los Educadores Tradicionales que forman parte de ésta investigación, a través de una sistematización que incluye tres ejes de análisis. La primera es sobre las características del sector y el contexto donde está ubicado el establecimiento educacional, el segundo eje es sobre las características del establecimiento educacional en relación a las descripción que se encuentra en el proyecto educativo, y la tercera se relaciona con la presencia de la diversidad e interculturalidad en el PEI sobre el trabajo o los principios que se enfocan en el desarrollo de éstas temáticas dentro de la comunidad educativa, ya sea directa o indirectamente.

### 9.3.1 Cuadro: Análisis del PEI

| Establecimiento | Características del sector donde se ubica | Características del establecimiento educacional | Abordaje de la Diversidad/Interculturalidad |
|---|---|---|---|
| Escuela Básica comuna de Valparaíso | Es una escuela urbana, ubicada en el cerro Playa Ancha, Valparaíso. Un alto porcentaje de los alumnos, provienen del sector en la cual está ubicado el Colegio.<br><br>Se encuentra rodeada de una población de funcionarios de F.F.A.A., civiles, y de la comunidad Mapuche “We Folil Che Amuleaiñ”. | Fue construida en el año 1972, por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales.<br><br>La planta docente consta de 21 profesionales, más Directora, Inspectora General y Docente encargada de U.T.P., asistentes de la educación para los niveles NT1, NT2, NB1. | La misión del establecimiento es ser una “Escuela que promueve el respeto y el reconocimiento cultural, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje y desarrollando habilidades y actitudes en las alumnas y alumnos, que permitan sensibilizarlos ante una sociedad pluricultural”.<br><br>La escuela declara en su visión que es una “Escuela |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | El sector cuenta con una única línea de buses para su acceso. | Tiene una matrícula de 265 alumnos, desde Pre-Kínder a 8º año básico, con un índice de vulnerabilidad de 68.73%.<br><br>A partir del año 1999 la escuela ingresa al sistema de Jornada Escolar Completa.<br><br>En el año 2010 se comienzan actividades interculturales con la comunidad "We Folil Che Amuleaiñ", participando del We Tripantu (año nuevo Mapuche) e instancias de convivencias.<br><br>En el año 2014, es nombrada como la Primera Escuela Intercultural, de la Provincia de Valparaíso. | pluricultural, inclusiva, abierta a la comunidad, que potencia la formación de niños y niñas comprometidos con la sociedad y su cultura".<br><br>En consecuencia, declara como principios: El respeto a sí mismo y a la diversidad. La vida solidaria en sociedad .El respeto a la naturaleza y al medio que nos rodea. El respeto a la verdad y a la justicia. La convivencia democrática. El respeto y prácticas a los valores culturales. La práctica del deporte y la salud.<br><br>Se plantea en el plan de mejoramiento el: Implementar y fortalecer el proyecto intercultural, Fortalecer la vinculación de la Escuela con el medio, Capacitar al educador tradicional y docentes, entre otros. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Escuela básica comuna de Villa Alemana | Es un establecimiento Municipalizado con enseñanza Pre-Básica y Básica, ubicada en la localidad de El Patagual, que atiende niños y niñas de alto riesgo social de las tres comunidades rurales de los sectores El Patagual, Lo Hidalgo y Quebrada Escobares.<br><br>La familia rural se caracteriza por ser monoparentales, escasa responsabilidad en su rol formador como padres, jefes de hogar y muchas veces del sostenedor de la familia, con empleo precario, temporeros agrícolas, desapego total de la tierra, como un medio de trabajo digno y generador de recursos económicos para su familia, ya que la mayoría realizan trabajos esporádicos, aumentando la población flotante de esta localidad. | Es una escuela rural, multigrado, que imparte enseñanza personalizada, contextualizada con la naturaleza y el medio ambiente, incorporando el uso de TICs en aula, como recursos cotidianos de aprendizajes, educando a la diversidad, con una sólida formación valórica y moral, con profesionales actualizados, comprometidos, motivados e involucrados con la Misión y la Visión del PEI de la escuela, abiertos a la innovación y buscando la mejora y el perfeccionamiento continuo, según las necesidades de la población estudiantil, integrando todos los recursos educativos a la práctica educativa cotidiana.<br><br>Esta unidad educativa se encuentra inmersa en un acelerado proceso de modernización de su infraestructura, | La visión y la misión de la escuela, son orientadas por los siguientes criterios: centrado en las necesidades e intereses de los alumnos, atención a la diversidad con igualdad de oportunidades educativas, respetando los ritmos de aprendizajes y sus experiencias previas, integrando el contexto cultural y social, y el medio de donde provienen los alumnos.<br><br>Plantean un modelo de árbol de Delors en el que establecen que los aprendizajes a desarrollar son: Aprender a conocer y valorar nuestro patrimonio histórico y cultural, aprender a hacer uso de estrategias para apoyar el desarrollo del entorno, aprender a ser un estudiante reflexivo y crítico, aprender a convivir en relación y respeto con el entorno natural.<br><br>Este PEI fue elaborado a |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | equipamiento y gestión, digitalizando la educación, logrando un punto de encuentro entre lo tecnológico y la naturaleza, con el propósito de instalar la mejora continua de aprendizajes, a través del PME SEP en ejecución, incorporando Huerto Escolar Orgánico, zona de arborización nativa y reciclaje de residuos orgánicos, para ser una escuela acogedora, ecológica, respetuosa y protectora de la naturaleza. | fines del año 2014, así que no se integra como tal el desarrollo del programa de educación intercultural bilingüe que comienza a funcionar el año 2016. |

# 10 DISCUSIÓN

En el siguiente apartado, se presentarán los principales hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión realizado. A lo largo de este análisis, se buscará tensionar aspectos relevantes del marco teórico y contextual de la presente investigación con los resultados obtenidos a partir del estudio de los relatos de la y el educador tradicional.

Para dar paso a la discusión se intentará dar respuesta a cada una de las preguntas directrices con las cuales se sustenta esta investigación.

## 10.1 ¿Cuáles son los procesos e hitos de vida de los educadores tradicionales (formativos, familiares, comunitarios, entre otros) que configuran su identidad pedagógica y sus prácticas educacionales?

### 10.1.1 Hallazgo 1: Las vivencias que la y el educador tradicional experimentaron a lo largo de su infancia y que han ido consolidando los conocimientos que poseen acerca de sus culturas, constituyen su identidad pedagógica, su labor en educación y las prácticas que llevan a cabo en las escuelas en las cuales desempeñan sus trabajos como educadores tradicionales.

Según Quispe (1999) para las comunidades Aymaras la agricultura es una práctica vital para su subsistencia, en la cual se busca mantener el equilibrio con todo el sistema de espíritus que los protegen y acompañan en los procesos de cosecha y en rituales de fecundidad. Por consiguiente, para la Ea la agricultura es una parte fundamental, lo cual queda reflejado en sus palabras: *"Me encanta la agricultura, (...) domino harto la parte de cosecha, porque lo llevo de niña po"* (E1, Ea, L543-547).

En cuanto a la forma de adquisición de conocimientos, el Em aprehende la cosmovisión de su cultura mediante figuras significativas, experienciando la oralidad del saber: "*Aquí cuando llegamos nosotros… lo primero que hizo mi papá también fue su… su cocina como en Chiloé y en el sur, en Valdivia, hacer una cocina aparte del dormitorio de todo ese asunto de la casa principal. Claro, eso es súper importante…porque ese espacio es el*

*espacio de transmisión de la cultura, porque ahí está el fogón, el brasero, está la cocina entonces se comparten los alimentos… el momento de…de comer no cierto, es el momento en el que se traspasan los conocimientos"* (E1, Em, L45-51). Respecto a la forma de transmisión del conocimiento, la Ea relata que éstos fueron adquiridos de manera *"espontánea y natural, la forma es las costumbres de los papás, de la familia, era todo en torno a su cosmovisión, a sus creencias"* (E1, Ea, L, 35-36).

Lo anterior evidencia, tal como plantean autores como Hamelin (1996), Friedberg (1999), Kusch, (1977) y Quilaqueo (1994 y 2005), la existencia de varios sistemas de conocimientos originarios, los cuales se enraízan principalmente en la comprensión, a través de relatos o narraciones, relativas al sentido de la vida y a las relaciones humanas, caracterizándose por intentar comprender la realidad de manera holística, subjetiva y experiencialmente. Se caracterizan por una forma de pensamiento tradicional, organizado según una relación intuitiva del hombre con la sociedad y la naturaleza, lo que orienta el sentido de ser de la familia y la comunidad (Lyotard, 1994).

Esta forma particular que tienen los pueblos originarios de apropiarse del conocimiento de la realidad que los rodea, va configurando la visión de mundo de la y el educador tradicional y por ende, su práctica al interior de la escuela en la que despliegan su labor, la cual está empapada de formas de enseñanza que difieren de los métodos tradicionales occidentales de la escuela clásica, pero que en el contexto urbano en el cual se vivencian la prácticas educativas de los educadores tradicionales, precisa la convergencia de ambos mundos. En este sentido, la Ea refiere en sus palabras: *"La lengua y la cosmovisión, pero a través del taller de huerto y planta medicinales, está todo integrado y he tratado de hacerlo como con los planes y programas actuales vigentes"* (E2, Ea, L316-317). Por su parte, el Em, respecto a lo anterior narra "*¿cuál es el soporte mío para entregar el mapudungun, entregar la cultura Mapuche? La música y la danza. En un taller, ya se le dice "este es el kultrún" todo ese asunto, y se le da las órdenes en mapudungun, entonces así va interiorizando. Ahí es parte de la metodología Mapuche decirle así (...) después hay otras cosas de forma como, por ejemplo, eh… en las salas o en los actos o las efemérides también debe haber una forma ya que es un colegio intercultural una forma intercultural no, porque "ya niños ¡uno, dos, tres! Hasta que les diga el profesor "¡silencio!" (...) Eso es metodología oficial (...) pero eso es un trabajo que tenemos que hacer (...) el tema de la metodología es el paso siguiente ahora (...) hay que combinarlo (...) porque a*

*lo mejor en la comunidad, a lo mejor en un colegio Mapuche podría ser preponderante la metodología nuestra (...) porque es interculturalidad po"* (E1, Em, L896-935).

Uno de los elementos fundamentales en la adquisición de los saberes de la y el educador tradicional es la lengua, la cual influye en la posterior transmisión de los conocimientos ancestrales, ya que guardan una estrecha relación con la cosmovisión propia de cada pueblo originario. En cuanto a la Ea, posee un entendimiento y dominio de la lengua de manera coloquial, el cual fue internalizado durante su infancia, no obstante, en la actualidad existe un deseo por reencontrarse con su lengua, es por esto que busca instancias de capacitación: "*Yo siempre dije a Rosita que yo no sabía hablar la lengua, sabia de forma coloquial, que me estaba preparando"* (E1, Ea, L199-200). Esto guarda relación con lo mencionado por el Em, que en un principio es hablante coloquial de su lengua, sin embargo, a lo largo de su vida ha ido asimilando el dialecto a través de relaciones estrechas con hablantes maternos de la lengua-específicamente su esposa-, por consiguiente en la actualidad habla mapudungun al igual que su familia: *"lo fui aprendiendo…soy uno de los dirigentes que puede decir que ha recuperado el mapudungun acá en la ciudad (...) como les digo en las comunidades nuestras ya se había perdido mucho el mapudungun porque la colonización empieza por los extremos y los primeros colonizados fue acá el Vilcunmapu que nosotros conocemos en la zona central y parte en el sur de Valdivia hasta Chiloé. Hay razones históricas en ese sentido. Ahora no, acá nosotros tenemos talleres de mapudungun, se habla mapudungun, soy casado con una hablante materna del mapudungun, eh… ya se creó otra dinámica (...) ahora yo conformé una familia y mi familia… mi hijo también son hablantes del mapudungun"* (E1, Em, L70-80).

.

Desde el mismo Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Treviño, et al., 2012) se propone que la enseñanza de saberes tradicionales debe llegar a un equilibrio entre habilidades pedagógicas y conocimiento de saberes originarios y manejo de la lengua -tomando en cuenta que el 10% de los educadores y educadoras tradicionales declara entender y hablar algo o poco de lengua originaria-. En el caso de esta investigación la y el educador tradicional poseen un adecuado manejo del dialecto, a pesar de esto la bibliografía abordada plantea que faltan metodologías apropiadas para enseñarlo (Acuña, 2012).

Sobre lo anterior, el PEIB no atiende la problemática de la enseñanza de la lengua en los contextos urbanos, invisibilizando por una parte la diferencia metodológica existente entre ambas culturas y por otra la inexistencia de grandes poblaciones de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios en la Quinta Región, como refiere Treviño, et al. (2012) si bien la metodología de enseñanza no es la correcta para el sistema, tampoco existe material adecuado a la lengua local.

Por su parte los educadores tradicionales reconocen la importancia de la confluencia metodológica y reconocen además un factor relevante en la enseñanza de la lengua: las condiciones del contexto rural de enseñanza difieren de las del contexto urbano. Referente a esto, la Ea sostiene que: *"un colegio-de esta zona- no pueden enseñarle Aymara porque los niños no tienen intereses de aprender totalmente todo, o sea tienen el interés de conocer de aprender colores, algunas palabras, pero ya más allá de responder frases, adjetivos, verbos y todo eso como inglés"* (E2, Ea, L224-227). En este sentido, la Ea hace la diferencia con el contexto propio donde se despliega la cultura Andina expresando en sus palabras, que la transmisión del conocimiento difiere de manera importante con el contexto en el que la y el educador despliegan sus prácticas educativas: *"el conocimiento los niños Aymaras lo traen de la casa, entonces para ellos es algo natural, no es tan impuesto como acá, porque acá es totalmente distinto, (...) entonces el colegio tiene que seguir con su contexto Aymara (...) [¿en qué instancias se transmite el conocimiento en el mundo Aymara, por así decirlo?] Igual po, en la casa, en la Uta (...) en los rituales allá la gente del interior, la mayoría pastorea a los animales, entonces lleva a los niños, y le hablan, en forma cotidiana más que todo (...) también, la música, los cuentos (...) de la oralidad, exactamente, más que de la escritura, mucha gente no sabe escribir, pero sabe hablar" (E1, Ea, L524-537).*

A lo que también refiere el Em mencionando: *"en el sur tienen no cierto la comunidad ¿no cierto? el colegio está dentro de la comunidad, entonces (...) el núcleo familiar está habituado muchos de ellos a hablar en mapudungun diariamente (...)En todo, bueno el hecho de ritual mucho más (...) Pero coloquial, todos los días (...) Y además no cierto, cuando hay gente muy sabia (...) participan de los guillatunes, de los machitunes todo, es la transmisión de la cosmovisión, de la cultura, de los conceptos (...) Acá es diferente, porque acá nosotros vivimos una vida acelerada (...) no se sabe el mapudungun por el ajetreo, es una realidad (…) en primera generación (…) en segunda, en tercera ya se*

*perdió ya po' el idioma ¿me entiende?, entonces es una realidad diferente, por eso que nosotros planteamos a esta gente de educación acá en la zona urbana, que nosotros tenemos realidades diferentes, formas diferentes de enseñar el mapudungun, el mapudungun nosotros lo enseñamos por medio de eso mismo"* (E2, Em, L427-452).

Por lo tanto, haber experienciado e internalizado los saberes ancestrales de la manera en que la y el educador tradicional lo hicieron, abre la posibilidad para que ellos realicen un ejercicio reflexivo acerca de sus prácticas y den cuenta que la lengua y la transmisión de ésta, en lo urbano debe estar contextualizada a esta realidad.

### 10.1.2 Hallazgo 2: La convergencia de ambas culturas (hegemónica-originaria) situadas en un contexto urbano guían la configuración de la identidad pedagógica de la y el educador tradicional.

El proceso de migración experimentado por la y el educador tradicional en su infancia, ha propiciado un intercambio de saberes entre estas dos visiones de mundos. Como plantea Albo (2000) el migrante Aymara, está en una constante tensión entre recurrir a sus experiencias y simbolismos culturales, es decir mantener el arraigo a la identidad previa, y adoptar características propias del habitante de una ciudad. De esta forma, se nombran la mantención de lazos con el lugar de origen, en donde cada cierto tiempo se regresa, para reencontrarse con tradiciones y celebraciones, a su vez en la ciudad se desarrollan redes y relaciones sociales entre migrantes. En este sentido, la Ea relata su proceso de migración de su lugar de origen, el Valle de Azapa a la Quinta Región, específicamente a la ciudad de Villa Alemana*: "los primeros años yo viajaba como 6 o 7 veces en el año y me iba en bus (...) me iba en bus con mi hija, y son como 30 horas en bus (...) pero echaba mucho de menos, me costó mucho acostumbrarme (...) [¿Qué era lo que más extrañaba?] La familia… la familia y las costumbres* (E1, Ea, L607-611). Por tanto, la Ea refiere a su proceso de adaptación a un nuevo contexto urbano y alejado de sus raíces lo que se refleja en su discurso cuando menciona: *"Venía de la agricultura, con una personalidad totalmente diferente a la que tengo ahora, yo jamás te podría haber estado hablando así antes, yo creo… la gente que es del norte, la gente que es Aymara te habla muy poco, muy bajita voz, casi no te mira a los ojos tampoco (...) todo eso lo tuve que aprender, porque necesitaba trabajar, necesitaba aprender"* (E1, Ea, 620-624).

En cuanto a la influencia de la zona urbana en la vida del Em, Aguilera et al. (2013), alude al concepto de enclave étnico, el cual resulta coherente con la historia del pueblo Mapuche, que muestra una persistente combinación entre integración a la vida moderna occidental y acciones y reivindicaciones identitarias, lo que queda demostrado en su relato: *"yo soy nacido en el sur de Chile, pero criado en la comuna de Valparaíso así que mi conocimiento con respecto a las temáticas urbanas, al tema urbano es fuerte o sea… más que decir yo… vengo de una comunidad tanto, me tocó vivir en tal comunidad en el sur de chile… yo soy criado en Valparaíso, pero dentro de un contexto eh… indígena también porque mi familia nunca abandona su ser indígena, sus costumbres"* (E1, Em, L12-16). "*todo el tiempo estuvimos vinculados al tema reivindicativo, nosotros de los años 80' yo comencé… de muy niño a hacer un trabajo de introspección e investigación en la cultura*" (E1, Em, 64-65).

En este contexto, se menciona la existencia de organizaciones Mapuche en la ciudad, las cuales se han encargado de preservar la Lengua y la cultura, de promover un modelo de Educación Intercultural Bilingüe, así como un sistema de salud que respete y gestione espacios para desarrollar sus prácticas ligadas a la ritualidad y creencias (Bello, 2004). En este sentido el Em relata: *"Nosotros desde que empezamos a trabajar aquí en 1993, salíamos a los colegios igual* (E1, Em, L207-208) *"nosotros te digo tenemos oficios, trabajamos, tenemos una feria, salimos a vender, nos movemos, nos intentamos de meter en otras cosas. A nosotros el trabajo es reivindicativo y Mapuche"* (E2, Em, L180-183). "*Por ejemplo, nosotros acá trabajamos el tema de salud, de salud intercultural y la gente viene a buscar sus hierbas. Aquí no…por ejemplo no se cita solamente cuando viene el machi, viene a cosas especiales cuando hay que hacer sanaciones grandes y todo ese asunto, pero aquí hay constantemente… tenemos el espacio de hierbas, nuestra botica herbolaria"* (E1, Em, L161-167).

Dado el proceso de migración y adaptación vivenciado por la y el educador tradicional, se evidencia constantemente la necesidad de pertenencia a una comunidad. Figueroa (2010) recalca que existen algunos elementos que han permitido su adaptación a las características de la ciudad, tales como el poseer una memoria histórica colectiva, elemento que los une e identifica, manifestándose entre otras formas, en el origen comunitario, entendiéndose como un lugar histórico de pertenencia, el cual muchas veces el Mapuche urbano de segunda o tercera generación no alcanzó a vivenciar. Sin

embargo, se han transmitido los significados de pertenencia a través de los relatos de padres y/o abuelos, así mismo a través de la preservación de rituales y ceremonias. En consecuencia, Em relata: *"tuvimos mucha suerte cuando llegamos acá también de que llegara mi abuela después del terremoto y maremoto de Valdivia, que llegara mi abuela y estuviera con nosotros hasta el año 1965, cinco años en el cual sirvió para reforzar nuestra identidad y nuestra cultura"* (E1, Em, L51-54). Entonces resulta que el Em, ha vivido siempre en comunidad, en su infancia junto a su lof, en su adultez participando en una comunidad en Santiago y actualmente en Valparaíso en la Comunidad We Folilche Amuleaiñ con la cual desarrollan un proyecto intercultural.

En el caso de la Ea, ella siempre perteneció a una comunidad en el Valle de Azapa, hasta que se produce su proceso de migración. En su discurso narra que siempre vuelve a su comunidad de origen, pero que hace algún tiempo, logró reencontrarse con ese sentimiento de comunidad en la Asociación Cultural Pachakuti en Valparaíso, en donde encuentra a personas pertenecientes a distintas etnias-Aymara, Atacameños, Quechuas y Mapuche- con los cuales ha desarrollado una relación de acompañamiento y organización para preservar, enriquecer y transmitir su cosmovisión. En cuanto a esta forma de vivir y compartir, propia de los pueblos originarios en general y para el pueblo Aymara en particular, cada persona no se concibe a sí misma como separada de su comunidad y el entorno -a diferencia de la cultura occidental-, ya que son fundamentales en la construcción de sentido y existencia en la realidad (Quispe, 1999).

Por otra parte, el rol del educador tradicional según Loncon (2013), es caracterizado por personas quienes a lo largo de sus vidas se han dedicado a enseñar su cosmovisión en escuelas y talleres dictados a jóvenes y adultos, ya que son conocedores también del medio no indígena. Este proceso en el Em es explícito, pero en el caso de la Ea comenzó por un interés genuino en educación que prosiguió hacia su inserción en el PEIB.

Para demostrar lo anterior, esta tendencia hacia la educación que posee la Ea nace por su primer trabajo en una Editorial luego de su proceso de migración a Villa Alemana, este interés se transforma en una realidad cuando Rosa Gallardo, la invita a participar en las mesas de trabajo. Sin embargo, actualmente al encontrarse vinculada a una comunidad y ser educadora tradicional, refiere una responsabilidad con otras mujeres Aymaras de su organización que no pudieron desempeñar su labor como educadoras. Por otro lado,

existe un interés explícito por capacitarse respecto a la lengua y la cosmovisión para así desenvolverse de una mejor manera en su labor como Educadora Aymara: *"Porque no solamente se trataba de querer sino que también se trata que uno tiene que tener como un perfil como educador y una capacitación, entonces empezamos a buscar la capacitación y dentro de esa búsqueda que tuvimos, que tuve en realidad porque yo lidero como el grupo de Aymaras de que quieren ser educadores, llegamos a la UPLA, llegamos donde don Daniel y él nos abrió totalmente las puertas de la universidad para hacernos el curso de lengua y cosmovisión Aymara"* (E1, Ea, L150-155).

Por su parte el Em, relata que "*aquí en Valparaíso iniciamos las salidas a terreno en los colegios, en un momento que nadie salía a los colegios y en un momento donde los profesores no se le ocurría, aunque tenían sensibilidad y que llamaban y todo ese asunto, no se le ocurría si quiera, y nosotros por el afán de ir y mostrar la cultura y que esta cuestión tenía que avanzar, íbamos con nuestros propios medios, ni siquiera nos pagaban la plata de la micro, íbamos con nuestros chiquillos, ni siquiera nos daban una bebida, porque así era de insensible el tema (...) nos sentíamos obligados igual porque estábamos haciendo un trabajo reivindicativo"* (E1, Em, L214-222), esta ardua labor reivindicativa que relata el Em y que tiene que ver con las actitudes que deben poseer los educadores tradicionales según Ipiña (1997) como; compromiso con las causas de su pueblo, tolerancia activa -valoración hacia diferencias culturales- y apertura al mundo, además de incorporar el progreso sin renunciar a sus valores culturales – se torna un desafío complejo, debido a "las distancias ideológicas que los líderes y dirigentes comunitarios mantienen en sus discursos educativos con los propósitos institucionales de la política intercultural del Estado" (Fuenzalida 2014. p.3). Si bien las diferencias ideológicas que saltan a la luz frente al desarrollo del PEIB en cuanto a los intereses sociopolíticos del Estado por integrar a las comunidades originarias al proceso globalizador y que responde a las políticas multiculturalistas que se han desarrollado desde los años 90's en nuestro país, se puede destacar un elemento positivo que tiene que ver con que los procesos reivindicativos que se llevan a cabo a través de la educación intercultural, que les va otorgando a las comunidades originarias autoafirmación étnica, dando cabida al fortalecimiento identitario, al reconocimiento de la historia propia, a la diferenciación cultural y a la catalización de la resiliencia colectiva (Fuenzalida & Casas, 2010).

### 10.1.3 Hallazgo 3: La valoración y validación del rol de la y el educador tradicional por parte de la comunidad educativa permite un proceso de autoafirmación de su identidad como educadores.

Se sigue de lo anterior, un hallazgo relacionado a la validación y valoración del rol dentro de las escuelas en la que la y el educador se encuentran insertos, ya que de alguna u otra manera la aceptación de la comunidad educativa frente a la labor realizada constituye una manera de autoafirmar la identidad como educador o educadora tradicional.

En este sentido, Em puntualiza *"en ese colegio, a pesar de todo, los profesores han validado mi trabajo, o sea, igual cualquiera no llega y te hace un taller de joyería en el colegio, y si te lo hacen te lo hacen en algún instituto y… y te cuesta"* (E1, Em, L959-961). Y por otra parte, la Ea refiere: *"lo que me interesa y lo que me tiene bien contenta es que en el colegio ha sido bien recibido y bien considerado por los profesores, los alumnos y ahora los apoderados están todos como encantados"* (E1, Ea, 503-505). Esto se sigue, de los aspectos teóricos presentados y referidos por Treviño et al. (2012) el cual hace énfasis a las situaciones que dificultan el ejercicio del rol de los educadores tradicionales. En algunas ocasiones éste es altamente validado y legitimado al interior de la escuela, en otras ocasiones no, debiendo desarrollar las actividades de manera aislada. Por lo tanto, como se explicitó anteriormente, la labor de los educadores tradicionales Mapuche y Aymara es reconocida y validada por la comunidad educativa en general, lo que conlleva a la satisfacción por la labor realizada, como lo expresa la Ea *"yo encuentro que está bien, que está bien lo que estoy haciendo, me gusta la lengua y cosmovisión, pero también la parte práctica que es la agricultura*" (E1, Ea, L542-543). Lo anterior genera en ellos, un sentimiento de valoración que los impulsa a continuar con sus prácticas educativas, potenciando así su identidad pedagógica al sentirse valorados por la comunidad educativa.

## 10.2 ¿Cuáles son los marcos culturales que sustentan las concepciones de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe de los educadores tradicionales?

### 10.2.1 Hallazgo 1: El contraste entre la cultura hegemónica y la de los pueblos originarios, en la experiencia escolar que han vivenciado tanto la Educadora Aymara como el Educador Mapuche, han configurado su noción de interculturalidad y educación intercultural.

Se puede identificar en ambos educadores que la influencia del contexto social y cultural en el cual habitan y se desenvuelven, ha configurado la noción que poseen de interculturalidad y educación intercultural.

El Educador Mapuche comprende y explicita la concepción de interculturalidad desde ámbitos que convergen en una dimensión más bien política, donde reconoce la existencia e interiorización de dos culturas; una originaria y una hegemónica, y alude a lo intercultural como algo propio y característico de su identidad como Mapuche urbano: *"yo soy nacido en el sur de Chile, pero criado en la comuna de Valparaíso así que mi conocimiento con respecto a las temáticas urbanas, al tema urbano es fuerte o sea… más que decir yo… vengo de una comunidad tanto, me tocó vivir en tal comunidad en el sur de chile… yo soy criado en Valparaíso, pero dentro de un contexto eh… indígena también porque mi familia nunca abandona su ser indígena, sus costumbres"* (E1, P1, L12-16).

Por otro lado, se infiere que la educadora Aymara entiende la concepción de interculturalidad desde la relación y el intercambio con las múltiples culturas que habitan su entorno. Se puede ver reflejado, cuando explica por qué la asociación en la que participa es multicultural en vez de intercultural: *"Múltiple por lo múltiple de las culturas, cuando empezamos a trabajar nos encontramos en el camino, con Mapuches y empezamos a tener como feeling en relación a cosas de simpatía más que nada, entonces y encontraron que teníamos unas compañeras Mapuche y querían estar con nosotras y que por qué no lo hacíamos multicultural y quedamos como multicultural pero ellos saben que nosotros vamos por los Aymara, ellos nos apoyan y estamos, así que no tienen problema"* (E2, Ea, L85-90).

En cuanto a sus experiencias en la educación formal, puede identificarse principalmente un proceso de contraste cultural donde coexisten tanto la cultura hegemónica y la de los pueblos originarios.

En este sentido, el carácter de la educación formal, se basa en saberes heredados de la cultura occidental, en el cual los conocimientos se construyen sustentados en base a lo científico, analítico y deductivo (Quilaqueo, 2007). En cambio los saberes de los pueblos originarios, se pueden definir como dinámicos y construidos entre sus participantes, expresados a través de la narración oral, basados en la experiencialidad, en su propia concepción del sentido de la vida y las relaciones humanas que emergen en ella, a partir de una relación arraigada al intercambio equilibrado con la naturaleza y que orienta su sentido de comunidad (Quilaqueo, 2007). Como relata Em: *"la praxis, la práctica, la vivencia eso es, más que la…. Esa es la enseñanza Mapuche prácticamente. Igual que lo otro se traduce en… pero se da ya cuando están las familias, se va transmitiendo todo… por medio de la oralidad, el cuento, el feyentun y todo ese asunto."* (E1, Em, L220-223).

De esta forma, las prácticas educacionales que se llevan a cabo en la educación formal responden a una política educativa asimilacionista hacia las culturas originarias (García, 2012), pues buscan que los pueblos se integren al proceso globalizador y uniformador (Fuenzalida, 2010), negándolos como sujetos, así como a su lengua materna y a su universo simbólico. Esto se ve reflejado en las experiencias de ambos educadores, los cuales relatan que la metodología de aprendizaje que vivenciaron se distancia de su formas ancestrales de incorporar el conocimiento, pues en sus núcleos de origen los saberes se transmiten y aprenden naturalmente en la cotidianidad, a través de la oralidad, de la vivencia de ritos, ceremonias, realizando oficios y trabajando la tierra. Como puede evidenciarse en lo relatado por Ea, donde la transmisión de su cultura se hacía de forma "*Espontánea y natural, la forma es las costumbres de los papás, de la familia, era todo en torno a su cosmovisión, a sus creencias"* (E1, Ea, L35-36).

Se debe agregar, que ambos educadores señalan haber vivido experiencias de discriminación en el sistema de educación formal, tanto a nivel institucional, con el contenido de las clases donde se estereotipa a los pueblos originarios y en algunos casos se niega su existencia, como también a nivel de relaciones interpersonales con los demás actores educativos, debido a sus rasgos físicos, a sus apellidos y por el hecho de ser parte de un pueblo originario: *"Claro, nosotros éramos castigados, éramos tratados de indios de cochinos, nosotros éramos los cochinos los...todos po, los que no debíamos existir en realidad, los que ...los blanquitos los rubiecitos, esos no más debían existir, ellos*

*eran la buena sangre y nosotros éramos la mala sangre, pero si, los profesores te castigaban, te pegaban en ese tiempo"* (E1, Ea, L 331-334). Ante tales sucesos, en el caso de la Educadora Aymara, la medida de resguardo y de cuidado que opta su familia por instaurar, es la prohibición de la expresión de la lengua, lo cual tiene como consecuencias características del proceso de desculturización señalado por Figueroa (2010), en donde existe una pérdida parcial de elementos que configuran su identidad, como lo es la Lengua.

En cuanto a la experiencia de discriminación vivida por el Educador Mapuche, su grupo familiar actúa como un reforzador de su identidad, principalmente en base al reconocimiento de sus raíces familiares y culturales: *"del fortalecimiento de la identidad, del cómo te educan los viejos, del reforzamiento que te dan. Por ejemplo, eh… nosotros eh… recibimos discriminación, pero nosotros no nos sentimos discriminados porque nuestros viejos nunca nos dijeron que aceptáramos la discriminación o sea ellos no nos decían "no acepten la discriminación", ellos nos decían "no, ustedes saben de donde son, saben quiénes son sus abuelos, saben de dónde vienen, saben su territorio de donde vienen"* (E1, Em, L 328-334).

Estas diferencias que se presentan en ambos Educadores, al momento de enfrentar la discriminación, se vinculan con la distinta relación que han tenido con su identidad originaria, pues a pesar de que convergen en algunos aspectos, se trata de dos pueblos distintos, con distintas formas de ser y entenderse. Por un lado, el Educador Mapuche ha tenido una formación política continua a lo largo de su vida que parte desde niño a través de un trabajo de introspección cultural, y sigue en la actualidad como dirigente y Lonko de su comunidad. Por otro lado, la Educadora Aymara, no posee activismo político, además se reconoce perteneciente a un pueblo con características más pasivas a diferencia del Mapuche, al cual caracteriza como un pueblo luchador: *"Nosotros somos bien pasivos no como el pueblo Mapuche que son más luchadores"* (E2, Ea, L 59-60).

En este hallazgo, se puede evidenciar que las vivencias de contraste cultural experimentadas en la escolaridad por Em y Ea, se relacionan a características de interculturalidad crítica planteada por Walsh (2008), pues dichas experiencias no se deben sólo a la diversidad o diferencia en sí, sino que se vincula con un problema estructural-colonial-racial, pues la diferencia está inmersa en una estructura y matriz

colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos, colonizadores, es decir, miembros de la cultura hegemónica en la cima y los pueblos originarios en la inferioridad.

### 10.2.2 Hallazgo 2: El contraste en las nociones de interculturalidad y educación intercultural del Educador Mapuche y la Educadora Aymara es posible identificarlo desde la propuesta del concepto referido por Walsh (2008), donde habrían elementos en sus relatos tanto de interculturalidad crítica en el caso del Em, como de interculturalidad funcional en la Ea.

En relación a la propuesta de Walsh entorno a las nociones del concepto de interculturalidad, es posible vincular la noción que posee la Educadora Aymara con elementos de la interculturalidad funcional (Walsh, 2008) puesto que en su discurso no se evidencian planteamientos críticos respecto al abordaje de la interculturalidad que implementa el Estado, evidenciándose más bien una tendencia a cumplir su labor en base a los planteamientos de las instituciones hegemónicas, ya que a pesar de reconocer la diversidad y las diferentes culturas cuando se refiere a su asociación multicultural Pachakuti y a tener algunas concepciones acerca de las causas de asimetría y desigualdad sociales y culturales, no vincula esto a luchas reivindicativas y a planteamientos críticos, más bien, su accionar se sustenta en las prácticas que desarrolla en el PEIB, siendo este una oportunidad para reencontrarse con su cultura y retomar el aprendizaje de su lengua, haciendo uso y valoración de herramientas que entrega este espacio institucionalizado, como las capacitaciones*: "pal próximo año le vamos a pedir a la Rosita ya se lo pedimos(…), o sea vamos a tener el de la UPLA, el de CONADI y el del Ministerio de Educación o sea tres certificaciones, entonces porque yo decía que es importante eso para poder tener un una validación como corresponde"* ( E1, Ea, L446-449*).*

Por otro lado, la relación que el Em ha tenido con el concepto de la interculturalidad se vincula con el activismo político que éste ha tenido como dirigente y Lonko de su comunidad a lo largo de su vida, lo que lo ha llevado a abordar lo intercultural no solamente desde las políticas estatales con su participación en el PEIB y Programa salud intercultural, sino como un trabajo reivindicativo de su pueblo. El Em, previo a su incorporación al PEIB, desarrolla acciones que se enmarcan en el contexto educativo, pues relata que se vuelve relevante la necesidad de intervenir en las escuelas, debido a la

nula y sesgada educación que los mismos profesores entregan a los niños y niñas respecto al Pueblo Mapuche y su cultura, y también a la falta de sensibilización respecto a la naturaleza mestiza de estos: *"La verdad de las cosas es que nosotros ya habíamos hecho un trabajo mucho antes, eh… antes (inaudible 45:45') y claro y vimos que en el ministerio no funcionaban las cosas (...) nosotros siempre dijimos eh…queremos que se potencien las comunidades las organizaciones en el tema de EIB, de la cuestión de la enseñanza del idioma "* (E1, Em, L513-519).

Hay que mencionar además, que las iniciativas que ha tenido el Estado con lo relacionado a lo intercultural surgen desde las demandas que ellos como pueblos originarios han planteado, cuestión que relata el Em: *"Entonces no es una cuestión que se le haya ocurrido… todo lo que nosotros tenemos hoy día, todo lo que podemos… lo poco que puede haber, en el mundo indígena en general, nace de las demandas de los dirigentes"* (E1, Em, L234-236).

Es posible identificar en el discurso del Educador Mapuche elementos de la interculturalidad crítica (Walsh, 2008) en tanto hay una reflexión y una lucha reivindicativa con respecto a las estrategias que ha desplegado el Estado en torno a lo intercultural. Se indica que se reconocen elementos de la interculturalidad crítica, dado que este concepto refiere a algo por construir, que todavía no existe y que apunta a un proyecto - que se construye como demanda de la subalternidad- político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2008).

Este hallazgo evidencia las distintas nociones en torno a la interculturalidad tanto del Educador Mapuche con elementos más críticos, como de la Educadora Aymara con elementos más funcionales, y se vinculan con las prácticas y estrategias que ambos realizan en torno a lo intercultural.

### 10.3 ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la gestión de la interculturalidad por parte del Estado que identifican y caracterizan los educadores tradicionales desde sus saberes y prácticas en el marco del PEIB?

#### 10.3.1 Hallazgo 1: La relación que el Estado-Nación Chileno establece con los pueblos originarios del territorio, está históricamente cruzada por la discriminación y la represión.

Este hallazgo, se relaciona al trasfondo histórico que los Educadores relatan sobre la relación de los pueblos originarios con el Estado, es decir, un precedente sobre el carácter intrínseco que tienen las políticas que se han desarrollado durante las últimas décadas vinculadas al abordaje de la interculturalidad y el reconocimiento.

Las condiciones a las que el Estado chileno ha sometido a los pueblos originarios han consistido en reducciones territoriales, fragmentación social, pérdida patrimonial, pérdida de sus sistemas normativos propios, pérdida de sus idiomas y hasta la muerte y desaparición (Nuevo Trato, 2008).

El pueblo Mapuche, a fines del siglo XIX comienza a vivir la "pacificación de la Araucanía", siendo víctima de profundos cambios en las estructuras de sus comunidades y como consecuencia de esto, su desequilibrio y empobrecimiento (Riedemann, 2008). Este proceso fue una estrategia desarrollada para negar su identidad y existencia como sujetos sociohistóricos. El Em afirma que: "*ni el chileno ni los profesionales en este momento tienen la culpa de na', lo del tema de no reconocer al pueblo Mapuche y de usar el término estereotipado de la cultura Mapuche, ¿por qué? porque esto está diseñado desde arriba, desde el Estado, desde la oligarquía que ha manejado el territorio del país durante… desde que nace"* (E2, Em, L973-977). Es decir, que las construcciones mediante las cuales gran parte de la sociedad Chilena opera en torno a los pueblos originarios corresponden a la reproducción del discurso hegemónico estatal, como relata la Ea sobre esto: "ér*amos tratados de indios de cochinos, nosotros éramos los cochinos los...todo po, los que no debíamos existir en realidad"* (E1, Ea, L331-334).

Esta lógica coercitiva que el Estado ejerce -hasta la actualidad- se observa en las continuas persecuciones que se elaboran en torno a la imagen del Mapuche como un

sujeto violento: "*teníamos un ministro que cualquier cosa que pasara al sur de Chile inmediatamente sin saber nada, sin haber hecho investigación decía que era el pueblo Mapuche. Entonces esos son agentes del Estado. Ahora, los fiscales son agentes del Estado, pero de otro poder del Estado, y así sucesivamente"* (E1, Em, L44-48). Esta lógica es ejercida como dice el Em, mediante diferentes instituciones estatales que incorporan y reproducen un mismo discurso.

En este mismo sentido, el Em se cuestiona: "*¿Y el Estado no tiene una deuda histórica con nosotros los Mapuche?"* (E1, Em, L155-156). A diferencia de muchos de los otros países latinoamericanos, en los que los pueblos originarios vivieron procesos similares, Chile aún no se define en su constitución como un Estado multicultural y plurilingüe. Los esfuerzos del Estado han quedado vaciados en la elaboración de documentos referenciales sobre la historia que vivieron los pueblos originarios (Nuevo Trato, 2008) y la ratificación tardía de acuerdos internacionales sobre sus derechos (Convenio OIT 169), lo que no parece en ningún caso suficiente.

Las percepciones que los Educadores tienen acerca de la relación que el Estado establece con los pueblos originarios, son coherentes con las críticas que las y los investigadores han desarrollado sobre este proceso histórico. Tanto la Ea como el Em, han experimentado la discriminación y coerción a través de sus propias vivencias, y también a través de los relatos de sus comunidades y pueblos, por el hecho de preservar sus identidades y formas de vivir.

La ideología racista, colonialista y neoliberal que orienta el tipo de relación que el Estado establece con los pueblos originarios, es la misma que sustenta la naturaleza de las políticas que este desarrolla en torno a la gestión de la interculturalidad, y que también se reproduce mediante sus instituciones, especialmente en el sistema educativo formal.

### 10.3.2 Hallazgo 2: La ideología racista, colonialista y neoliberal que orienta el tipo de relación que el Estado establece con los pueblos originarios, es la misma que sustenta la naturaleza de las políticas que este desarrolla en torno a la gestión de la interculturalidad, y que también se reproduce mediante sus instituciones, especialmente en el sistema educativo formal.

Este sesgo ideológico es posible identificarlo también como articulador del proceso de asimilación y chilenización de las poblaciones originarias dentro del sistema educativo formal, el cual a pesar de comenzar a sufrir modificaciones durante las últimas dos décadas en pos de la inclusión de la diversidad cultural (Fuenzalida, 2014), sigue reconociendo exclusivamente la versión oficial respecto al conflicto histórico que se ha mantenido entre el Estado y los pueblos originarios, promoviendo ciertos estereotipos racistas, lo que posibilita el mantenimiento del trato discriminatorio por parte de la población chilena, la cual *"te discrimina por tus rasgos, aunque no lo crean esa cuestión existe, te discriminan por tus rasgos, te discrimina por tu condición social eh…por tu condición indígena, por tu apellido"* (E1, Em, L355-357).

Lo que las comunidades originarias buscan con el desarrollo de una educación intercultural es el fortalecimiento de su identidad, que les permita diferenciarse y catalizar la resiliencia colectiva de su pueblo. Sin embargo lo que estos programas promueven es la asimilación de estas comunidades originarias, esto como parte de un proceso globalizador (Fuenzalida & Casas, 2010) y colonizador, ya que tal como plantea el Educador Mapuche, se educa culturalmente en función de nuestras raíces españolas, colonizando nuestra identidad al invisibilizarse nuestra naturaleza mestiza, configurándose un pensamiento e identidad uniformes: "*porque como nos decían que nosotros, nuestra madre patria estaba en España, y yo lo escuche cuando era chico montones de veces, salía hasta en los textos"* (E2, Em, L737-740).

En relación a esto el Educador Mapuche plantea que no es casualidad que no se encuentren incorporados en el diseño de los currículos de los distintos niveles educativos del sistema formal, ya que responderían a la lógica del Estado, que promueve un perfil de persona a formar, con competencias y conocimientos segmentados que debe adquirir. Es por esto que se hace relevante problematizar respecto a los dispositivos de saber/poder que permiten la construcción de representaciones sobre estos pueblos y sobre el tipo de relaciones sociales que se van configurando (Navarrete, 2015). Es así, que en base a las percepciones y a los significados que los Educadores tradicionales le han dado a su experiencia como tal, es posible vislumbrar cómo es que la interculturalidad, entendida como proyecto reivindicativo levantado por las luchas políticas anti-hegemónicas de estos pueblos, ha sido vaciada de su contenido original al ser trasladada al ámbito de las políticas Estatales, utilizándose como dispositivo retórico y metodología para abordar y

gestionar la diversidad cultural, planteándose el establecimiento de un “diálogo horizontal” entre culturas, pero siempre elaborado y orientado por el Estado (Boccara, 2012).

### 10.3.3 Hallazgo 3: El proceso de integración al modelo educativo chileno mediante políticas y programas que incluyan a los pueblos originarios, es el primer avance en vías de obtener una apertura al reconocimiento por parte del Estado hacia los Pueblos del territorio.

La escuela tradicional ha funcionado históricamente en base a la homogeneización de las y los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios, invisibilizando su propia cultura de origen y cualquier tipo de reconocimiento hacia la diversidad cultural (García, 2012) es decir, desde un modelo asimilacionista (Santos Guerra, 2008). La interculturalidad comienza a entenderse en América Latina desde los años 80’s en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos originarios. Bajo la promulgación de la Ley Indígena 19.253 en el año 1993 y la creación de la Corporación nacional de desarrollo indígena (CONADI), Chile asume el compromiso de crear un sistema de educación intercultural bilingüe enfocado en la población originaria (Congreso Nacional De Chile, 1993). Esta oficialización significó para muchas organizaciones y comunidades originarias un arma de doble filo para ellos mismos, ya que por un lado existía el reconocimiento pero por otro un debilitamiento de sus estructuras y el sometimiento al control Estatal.

Desde comienzos de la década del 2000, se empieza a confeccionar un marco legal que permite lograr pequeños avances dentro de las leyes que se encuentran amarradas desde la dictadura y las cuales tienen muy poca flexibilidad y capacidad de modificación, pero que han permitido lograr derechos en torno a la cultura, la lengua, la salud y la educación (Williamson, 2015). Desde allí, se empezó a trabajar con las comunidades y organizaciones: “*Del año 2000 nosotros estamos trabajando aquí en Valparaíso y en la región central (...) el tema de educación y están con un programita que ha durado cerca de quince a veinte años en donde mandan a educadores tradicionales a hacer clases, un taller a un colegio determinado y eso lo reparten en la Región y no sé cuánto, y dicen que tienen copado cuarenta colegios, lo inflan de una manera y resulta que de aquí no más en Valparaíso hay más de cuarenta colegios, cien colegios deben haber, ¿me entiende? Entonces ellos inflan algo que es solamente como dijera el chileno pa’ tapar la hoja”* (E1,

Em, L62-69). Como dice el Em, si bien se empieza a trabajar la interculturalidad, la imagen que el Estado declara sobre su cobertura, es exagerada.

Pese a esto, este nuevo espacio social que se define como intercultural, se va configurando en base a una reorganización de los conocimientos ligados a los pueblos originarios y de las prácticas políticas que se vinculan a la representación de las diferencias culturales (Boccara, 2012). Como dice la Ea *"Ahora es más integradora en realidad, ayer hubo un encuentro de cultura en el Ministerio de cultura y éramos hartas mujeres y eran hartas Aymaras (…) te puedo decir que de repente hasta hace 5 años atrás comenzaron estas cosas como programas interculturales, esto de tratando de integrar observando la deuda con los Pueblos"* (E2, Ea, L67-74).

### 10.3.4 Hallazgo 4: La educación intercultural bilingüe es una demanda que levantaron los pueblos originarios.

Sobre esto, el Em es claro en plantear que las reivindicaciones vinculadas a un modelo educativo que contemple las diferencias culturales y el reconocimiento de los pueblos originarios, son ideas que ellos discutieron hace mucho: "ést*as reivindicaciones de la EIB no es que se le haya ocurrido al Estado, que se les haya ocurrido a los políticos, a nadie, o sea es una demanda que existe. Yo me acuerdo que en todas las demandas y propuestas que había del mundo indígena, en los congresos, en los seminarios, en todo eso, siempre salía el tema de la educación intercultural bilingüe. Entonces no es una cuestión que se la haya ocurrido… todo lo que nosotros tenemos hoy día, todo lo que podemos… lo poco que puede haber, en el mundo indígena en general, nace de las demandas de los dirigentes indígenas"* (E1, Em, L230-236). La interculturalidad recién se hace presente en la contingencia política y en la esfera pública -pese a las presiones internacionales que recibió el Estado de Chile, al igual que otros países de Latinoamérica- luego de que es puesto a la palestra por los movimientos socio-políticos en la década del 80, tras considerarse como un acto político trascendental en el ejercicio del reconocimiento de los pueblos originarios y la visibilización de los largos procesos de resistencia a la absorción por la cultura hegemónica que han tenido que vivir (Boccara, 2012).

En Chile no ha ocurrido ningún proceso de reformas constitucionales que permitan abrir los cerrojos sobre el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población y de la existencia de identidades étnico-culturales, ya que, por el contrario, se seguía promoviendo hasta hace poco, ideas asimilacionistas sobre la chilenización de los pueblos originarios (Fuenzalida, 2014). Los avances que se han logrado lentamente, son producto de lo que el Em relata acerca de la instalación de sus reivindicaciones: *"hemos estado constantemente planteando que debe haber una educación acorde con las temáticas… con nuestra cultura, con nuestra cosmovisión"* (E1, Em, L59-60). El Educador habla acerca de cómo fueron instalando paulatinamente estos avances a través de la lucha por el reconocimiento del pueblo Mapuche y los otros pueblos con el apoyo de los movimientos sociales.

### 10.3.5 Hallazgo 5: El funcionamiento y desarrollo del PEIB se ha visto obstaculizado por una ineficiente gestión por parte del Estado, vinculado a los intereses políticos que buscan entorpecer el avance de los procesos educativos orientados a la interculturalidad.

El PEIB se plantea como objetivo formar a ciudadanos interculturales en el sistema educativo, de manera que adquieran por medio de prácticas pedagógicas y de gestión institucional intercultural los conocimientos de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios de nuestro país (DIPRES, 2013). Sin embargo, se presentan significativas carencias metodológicas y conceptuales que lejos de revitalizar la lengua y la cultura, mantienen y reproducen la estigmatización y discriminación de los pueblos originarios (Lagos, 2015).

En cuanto a la gestión institucional intercultural del programa, tal como plantean los Educadores, ha existido ineficiencia por parte de la Seremía de educación. Estos concuerdan en que son insuficientes las condiciones del programa y las condiciones laborales en las que se encuentran, pudiendo identificar una serie de debilidades que también han encontrado distintas evaluaciones realizadas sobre el desarrollo del PEIB y del SLI entre los años 2009 y 2013 en nuestro país (Williamson y Flores, 2015), las cuales son: no se consideran las particularidades lingüísticas de los pueblos, demora en entrega de recursos y mala asignación de estos, ausencia de evaluaciones y monitoreo del programa, insuficiente acompañamiento, supervisión y retroalimentación hacia los

educadores, insuficientes instancias de perfeccionamiento y capacitaciones, baja cobertura de población originaria en la zona urbana, escaso impacto en lo que respecta a la revitalización de las lenguas originarias -especialmente en zonas urbanas-. Respecto a estas debilidades, los educadores mencionan: *"estamos en otros tiempos ¿no cierto? hay… hay también hay modismos en el idioma. Hay… están los dialectos del mapudungun, porque el mapudungun es un idioma, pero también tiene dialectos. Tiene dialectos en el alto Bio Bio, en el en la zona lafkenche la costa, pa Chiloé hay mucho más"* (E2, Em, L647-650). *"los recursos llegaron antes de vacaciones de invierno, una semana antes (…) antes de eso no se recibía nada, entonces yo no podía hacer nada, bueno, no es que no podía hacer nada, lo que pasa es que igual el colegio igual se puso con su aporte, entonces yo aproveché ese aporte para comenzar el taller"* (E2, Ea, L487-490). *"no hay una gestión del ministerio que tiene el poder de gestionar a nivel de municipalidades, de corporaciones, haciendo un trabajo más de joyería del tema, con las universidades"* (GD, Em, L470-472). *"Nos colocaron un encargado provincial que no lo hemos visto nunca, hicieron una capacitación, se confundió el tema pedagógico, el tema de educador tradicional, con el tema reivindicativo que tiene ver con una mesa regional que la pararon ellos mismos"* (E2, Em, L321-324). *"ahora no tenemos ni reuniones, no tenemos no coordinación, no tenemos si quiera supervisión, por lo menos a mí"* (GD, Ea, L558-559) *"Aquí el trabajo que se ha hecho cada pueblo, como el Lonko dice, que se ha preparado en su comunidad, así también es con nosotros, con los Aymara aquí en la región, también nosotros para ser educadores nos hemos preparado y no ha venido de parte del ministerio la preparación, ha sido personal"* (GD, Ea, L533-536). *"Yo no tengo capacitaciones aquí en la región, no se me hizo capacitación porque soy la única, entonces en vista de eso, yo empecé a tocar puertas y que me invitaran"* (GD, Ea, L541-543). "*A lo que voy es que hay colegios interesados, podría haber muchos, yo fui a ocho colegios con mi proyecto, de los 8 colegios, 4 esperaban a la visita de la coordinadora o la llamada que se hace para tener un educador tradicional y 4 colegios que creyeron en el proyecto de nosotros, o sea, por lo menos en el del pueblo Aymara, y ahí quedaron"* (GD, Ea, L555-558). *"yo tengo el texto del profesor texto del estudiante y en realidad yo lo miraba, pero no veo por donde puedo trabajar con ese texto, porque ese texto del estudiante es para niños que realmente saben Aymara, en un colegio no pueden enseñarle Aymara porque los niños no tienen intereses de aprender totalmente todo, o sea tienen el interés de conocer de aprendes colores, algunas palabras, pero ya más allá de responder frases, adjetivos, verbos y todo no"* (E2, Ea, L223-228).

Además de esto, ha existido una reducción del presupuesto durante los últimos años, reflejándose en los bajos salarios que reciben los educadores, el año 2009 el promedio de ingresos per cápita por educador tradicional son 47 mil pesos aproximadamente, lo cual los ubicaría por debajo de la línea de la pobreza urbana (CASEN, 2011), sumado a los despidos injustificados de algunos de estos: *"Este año fueron despedidos los educadores tradicionales por necesidades de la empresa y yo les podría decir que los sueldos de los cuatro educadores tradicionales son trescientos ochenta mil pesos mensuales, ¿será una necesidad de la empresa de la corporación municipal que recibe miles de millones de pesos mensuales?, es un menoscabo, es racismo, es discriminación"* (GD, PM, L273-277). En base a esto es que los educadores evalúan negativamente la gestión del PEIB, en particular en la Quinta región, esto debido también a los problemas surgidos con los organismos Estatales responsables del programa, respecto a la Mesa de Educación Intercultural -ente articulador y espacio de discusión de los educadores tradicionales- que en un comienzo levantó la misma SEREMI, pero que luego detuvo de manera arbitraria, y a la negación de recursos dirigidos a diferentes proyectos interculturales en las escuelas: "*este año a nosotros nos cortaron dos proyectos que nos ayudaba para el tema de idioma, en lengua Mapuche (…) Porque supongo que no le gustó como actuamos… la forma que tenemos de… "(*E1, Em, L425-428).

Todo lo planteado anteriormente, obstaculiza la articulación y coordinación de las escuelas adheridas, como el conseguir tanto los objetivos propuestos en el programa y también los objetivos que cada educador y escuelas se plantean en sus proyectos interculturales. En este sentido, depende en gran medida de las voluntades de cada Educador el nivel de profundización del programa y la calidad de este (Lagos, 2015), ya que el Estado al no legitimar e impulsar el Programa, el desarrollo de este depende de los Educadores tradicionales y de las comunidades escolares. Es el caso de los proyectos llevados a cabo por ambos Educadores en las escuelas en que trabajan, ya que han conseguido el involucramiento de los integrantes de las escuelas y el reconocimiento de estas como interculturales, pudiendo impulsar procesos de reformulación del proyecto educativo institucional en conjunto a la comunidad, lo que ha posibilitado la creación de espacios y dinámicas de transmisión de saberes bajo metodologías pedagógicas propias: *"claro y que apoyen tu idea de trabajo. Espero que logremos el proyecto institucional como proyecto ecológico intercultural"* (GD, Ea, L193-194). "cabe señalar que nuestro

país es un país muy racista y…existen digamos estereotipos frente a nosotros (...) desde ese punto de vista hemos tenido que descolonizar nuestras prácticas desde el punto de vista profesional, que es una tarea que recién estamos empezando. En ese contexto a nosotros se nos convoca a trabajar en el proyecto educativo institucional (...) el proyecto que estaba tenía que ser revisado y había que presentar uno nuevo (...) Nos juntamos los distintos estamentos y, se pudo identificar que nuestra mayor fortaleza, era que, dentro del territorio, vecindad, estábamos con una comunidad Mapuche y era lógico que teníamos que acercarnos a ellos y empezar a trabajar, del punto de vista de implementar la educación intercultural (GD, PM, L219-232).

Es debido a todo lo anterior, que el Em plantea que estas dificultades surgen a raíz de la influencia de intereses políticos que orientan el trabajo de las instituciones y organismos del Estado: *"porque estas cuestiones están todas amarrás, si pa que te vamos a decir po', todos pertenecen a los partidos políticos"* (E1, Em, L438-439), evidenciándose así, el que no se permita el avance y profundización de estos proyectos interculturales, ya que no se encuentran en sintonía con la lógica homogeneizante del sistema educativo formal.

### 10.3.6 Hallazgo 6: El PEIB propone un abordaje de la interculturalidad reducido a la enseñanza de la lengua de manera descontextualizada para las Escuelas interculturales, tanto urbanas como rurales de la Región.

Los educadores dan cuenta de que los contenidos promovidos por el programa y los materiales entregados se enfocan principalmente en la enseñanza de la lengua, los cuales se adaptan en cierta medida a las zonas con mayor población originaria, no así a contextos urbanos (Lagos, 2015), donde no se usa cotidianamente el lenguaje ni tampoco existe interés de utilizarlo por parte de las y los estudiantes: *"el texto del estudiante es para niños que realmente saben Aymara, en un colegio no pueden enseñarle Aymara porque los niños no tienen intereses de aprender totalmente todo, o sea tienen el intereses de conocer de aprendes colores, algunas palabras, pero ya más allá de responder frases, adjetivos, verbos y todo no"* (E2, Ea, L225-228). El PEIB no cumpliría entonces con la característica de ser un programa bilingüe, ya que en las ciudades la mayoría de los niños que se integran a las escuelas son monolingües en castellano (Gundermann, Canihuán, Clavería y Faúndez, 2009; Lagos 2012, citado en Lagos 2015).

De esta manera, a pesar de que se declare la aspiración de complementar la cultura occidental con la de los pueblos originarios, en la formulación del currículum escolar que propone el PEIB, no han sido considerados los saberes y metodologías de los pueblos originarios (Quilaqueo, Quintriqueo & San Martín, 2011). Los educadores a través de los talleres que realizan en la escuela, van integrando los saberes y metodologías tradicionales de sus culturas a la planificación del Ministerio, la Ea menciona al respecto: *"La lengua y la cosmovisión, pero a través del taller de huerto y planta medicinales, está todo integrado y he tratado de hacerlo como con los planes y programas actuales vigentes"* (E2, Ea, L317-318). Por su parte el Em dice que: "*tú por medio de la metodología Mapuche de enseñanza de oficio, tú vas traspasando el idioma, vas traspasando conceptos, vas traspasando historia y una serie de cosas, no es que tu vay a decir tal día "hoy día les toca historia Mapuche" ya… eh…bueno se puede hacer de todas maneras ¿me entiende?, pero no es la idea."* (E2, Em, L459-462).

Lamentablemente, pese a la ratificación del Convenio 169 de la OIT por parte del Estado, el que pretende garantizar los derechos colectivos de los pueblos originarios, incluidos los referidos a la cultura, lengua y educación (Williamson, 2012), promoviendo por ejemplo, que los libros de historia y demás materiales didácticos ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y cultura de los pueblos interesados (Convenio 160 de la OIT, 1989, Artículo 31), a los Educadores se les advierte que se mantengan enseñando lo que respecta a la lengua, excluyendo saberes ligados a la historia de los conflictos con el Estado (Álvarez-Santullano, et al., 2011), simplificando el relato del conflicto e invisibilizando las explicaciones que surgen del contexto socio-histórico y político: *"Así como diciendo que, como que lo eh, como que los Aymaras son de allá de Bolivia de Perú, como que no son chilenos me entiende como que no existimos como que no estamos, de hecho la historia se refiere así, vivían en.. o sea, no estamos"* (E2, Ea, L28-30). Esto imposibilita lograr avances en el proceso reivindicativo de reconstrucción y revitalización de su cultura (Loncon, 2013): *"muchas veces la población chilena discrimina porque se le ha enseñado a discriminar, ellos no se dan cuenta que discriminan"* (E1, Em, L366-367).

### 10.3.7 Hallazgo 7: Se han conseguido impactos positivos a partir de los proyectos interculturales de los que son parte los Educadores Tradicionales en sus escuelas.

Uno de los primeros logros conseguidos, se relaciona con el reconocimiento de la escuela como intercultural por medio de un decreto del MINEDUC, lo que fue facilitado por el apoyo brindado por personas sensibles al tema que son parte de la comunidad educativa: "*Pero si, en ese colegio, a pesar de todo, los profesores han validado mi trabajo"* (E1, Em, L959). En esta misma línea, se realizó una reformulación del PEI hacia una orientación intercultural, y también destinó fondos de la subvención escolar preferencial (SEP) para la implementación de talleres, para así poder disponer de más tiempo y espacios de trabajo para los educadores tradicionales. *"todos los colegios que ahora tienen educadores tradicionales haciendo un taller, esos colegios deberían hacer este proyecto que está haciendo este colegio, el proyecto institucional… que se junten la directora, la comunidad, los educadores tradicionales de ese lugar, de esa comuna por decir así, no cierto, con los directivos, con los profesores y hagan el proyecto"* (E2, Em, L487-491). Refiere también que: *"tenemos como cuatro talleres, porque se tuvo la eh…no sé si la osadía o la inteligencia de poder hacer compatible este proyecto, estos proyectos que hay en las municipalidades de ¿cómo se llaman? ¿los SEP? SEP algo por ahí, los proyectos de talleres que hay en los colegios"* (E1, Em, L578-581).

La implementación de estos talleres han hecho posible el mejoramiento de la convivencia escolar y de la conducta entre las y los estudiantes: *"se ha hecho notar, tanto en la parte social como en la parte conductual de los niños, ha habido un cambio, entonces eso ha sido favorable para mi estar en el colegio"* (E1, Ea, L226-227), esto gracias a la utilización de metodologías pedagógicas propias de las culturas de los pueblos originarios, las cuales difieren de las metodologías utilizadas en el sistema educativo formal regularmente: *"lo sacas del contexto educativo formal, como le llaman ¿ya? O sea, los cabros necesitan algo que… así que, por ejemplo, en los talleres míos, en el taller de hierbas los cabros salen, participan, cortan pasto, cantan. Después ellos revisan sus plantas, si crecieron, sus semillas "oye te crecieron" "oh" "oye mira tengo mi huerto" uno tiene su huertito por allá, tiene cuadraitos…"* (E2, Em, L943-947).

De esta manera, a través de talleres de distintas temáticas y oficios tradicionales, como también de distintas actividades, como salidas a terreno a comunidades del sur, se ha logrado levantar un proyecto que ha comenzado a generar conciencia y a sensibilizar a la comunidad en general, principalmente a los niños y niñas, sobre su identidad cultural y su resignificación.

# 11 CONCLUSIONES

Este estudio pretende entregar un análisis del funcionamiento del PEIB en la Quinta Región a partir del estudio de los casos particulares de la Educadora Aymara y el Educador Mapuche, los cuales despliegan su labor en escuelas de esta misma región. A partir de esto, se pudo evidenciar que el Programa está descontextualizado, al no estar pensado para la realidad de las escuelas de la zona, ya que no existe en ellas la densidad de población originaria de niños y niñas a la que el programa en sus bases legales apunta.

A pesar de esto, se vislumbra una tendencia de las Escuelas que están desarrollando estos programas, por seguir profundizando la interculturalidad, realizando prácticas que promueven la transmisión y la valoración de los saberes ancestrales de los Pueblos Originarios Aymara y Mapuche. Esto debido al interés y esfuerzo de los educadores, que en conjunto a sus comunidades, han logrado insertarse dentro de estos espacios educativos realizando así un ejercicio reivindicativo de sus saberes, tradiciones y cosmovisiones.

La deficiente administración del PEIB en la Región, va generando espacios que posibilitan apropiarse de estas fisuras del sistema, permitiendo que cada Escuela y cada Educador gestionen prácticas educativas interculturales a partir de criterios institucionales, personales y comunitarios. Uno de estos ejemplos, guarda relación con un elemento transversal que se suscita en los ambientes educativos en los cuales la y el educador tradicional son parte, y tiene que ver con la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que adopta un carácter intercultural, al ser construido en conjunto con los representantes de los Pueblos Originario, permitiendo repensar la escuela y reflexionar acerca de las prácticas, situándose desde la inclusión y la diversidad.

Si bien, la posibilidad de la existencia de la y el educador tradicional en los contextos educativos ha traído consigo un impacto positivo en las escuelas, sin duda se reconoce que existen desafíos pendientes respecto al desarrollo del PEIB en estas instituciones. Referente a esto, se destaca la importancia del fortalecimiento de la identidad y cultura de

los Pueblos Originarios, particularmente en la ciudad, lo que permitiría intentar revertir el proceso de aculturación que se ha desarrollado en la zona urbana.

Sumado a lo anterior, se propone ampliar la población objetiva del PEIB, incorporando a todos los establecimientos municipales dentro del Programa, ya que la interculturalidad como fenómeno, permea todos los contextos escolares. Además, se planea la elaboración de un currículum intercultural, particularmente en las escuelas en donde ya se imparte el programa, el cual debiese ser acorde al contexto de cada establecimiento. Así mismo, se señala la necesidad de adaptar y construir espacios físicos en los establecimientos educacionales, coherentes con la metodología y cosmovisión de los pueblos originarios- por ejemplo, una Ruca en el caso Mapuche. Por otra parte, es importante mejorar la gestión del PEIB en cuanto a las supervisiones respecto a los procesos pedagógicos, de tal forma que se obtenga una retroalimentación a sus prácticas como Educadores tradicionales.

Por último, se destaca la necesidad de formación de profesionales con competencias interculturales, los cuales puedan abordar la diversidad en torno a una praxis inclusiva. Estos desafíos que se plantean, buscan transformar las características homogeneizantes y discriminadoras que se encuentran implícitas en el PEIB.

En este contexto, por lo tanto, es necesario abordar los desafíos respecto a la práctica profesional del psicólogo(a) en un campo emergente que se señala como interculturalidad/multiculturalidad en educación, este se debe entender como un escenario donde los profesionales deben desempeñarse desde una nueva lógica, que rompa con la visión tradicional de la Escuela; es decir, un espacio donde los aprendizajes estén orientados a un trabajo desde la problematización del propio contexto, y en el que se promueva la inclusión de otros saberes, que permitan comprender la realidad desde la diversidad y la riqueza que esto entrega a la comunidad educativa. Esta concepción es parte de una caracterización pertinente sobre el rol que asume el y la psicóloga educacional, la cual pueda aportar nuevas formas de abordar y problematizar, junto a la comunidad, una manera positiva de integrar el encuentro de culturas y sus saberes, lo que se relaciona directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus miembros. En el mismo sentido, el y la psicóloga inserta en contextos interculturales debe ser un ente detonador y generador de espacios de reflexión que permitan fortalecer los

proyectos educativos identitarios, que sobrepasen el desarrollo de los programas interculturales en sí, y vayan aportando a la construcción de espacios de intercambio de conocimientos, que robustezcan los lazos entre quienes componen la Escuela.
En este sentido, el desarrollo de competencias interculturales se vuelve un ejercicio eficaz para lograr los objetivos que se plantean, ya que éstas contribuyen al ejercicio de auto observación que permite mirar las propias conductas que se ejercen dentro del rol profesional al trabajar sobre los prejuicios que están a la base de los mismos, permitiendo aprender, comprender y respetar a los y las otras, a partir de respuestas y soluciones adecuadas y contextualizadas. La promoción de estas competencias en los profesionales, promueve la proliferación de las mismas en el resto de la comunidad educativa, y así, aportar a la formación de una sociedad más inclusiva.

En este contexto, en el cual se busca fomentar el desarrollo de competencias interculturales en los profesionales, también permite reflexionar sobre los desafíos pendientes en cuanto al abordaje de la diversidad en los espacios educativos, en el cual las y los psicólogos con orientación educativa tienen grandes responsabilidades. En este sentido es posible evidenciar a través de las políticas y programas que el Estado Chileno ha desplegado en torno a la interculturalidad, una resistencia particular que ha impedido avanzar en materia de educación. Esta resistencia se vincula con una relación de poder, en tanto la educación es la principal institución del Estado que permite la reproducción de la ideología dominante, moldeando el modo de pensar de los niños y niñas, y perpetuando una lógica colonizadora, segregadora e individualista. Por lo que no es azaroso entonces que se establezcan barreras a la hora de abordar la interculturalidad en esta materia, y que se proponga una interculturalidad más bien restringida, destinada a una población específica y a territorios restringidos de la sociedad chilena. Lo mismo ha ocurrido con conceptos como inclusión y diversidad, los cuales son planteados por el Estado a través del discurso oficial, pero en las realidades de las escuelas se han desplegado estrategias que no han ido dirigidas a todos los niños y niñas del país.

La interculturalidad que se plantea a través del PEIB en las escuelas se trata más bien de una propuesta multicultural que busca reconocer a las otras culturas que conviven en Chile, pero dentro de marcos de relaciones de poder jerárquico que establece la cultura hegemónica y colonial. Lo que ha impedido entender la interculturalidad como una

oportunidad para re-pensar las estructuras sociales y concebir el encuentro entre culturas.

En este sentido, se identifica una incomodidad por parte del aparato Estatal, sobre abrir el espacio educativo a propuestas que tensionan el sistema educativo actual, como es el caso de la interculturalidad como parte de un discurso de un modelo de escuela inclusiva, lo que invita a pensar que apostar por abordar la educación desde esta perspectiva supone innegablemente aportar por una transformación social que busca otro tipo de sociedad, aportando a construir desde nuestras prácticas una interculturalidad crítica.

Esta investigación espera ser un insumo útil para la y el Educador tradicional, como también en quienes están interesados e interesadas en conocer sus visiones, experiencias y críticas acerca de la educación intercultural y el PEIB, para observar a éste último de una manera analítica, y no sobre su eficiencia. También anhela ser una invitación a valorar y ver la educación como un espacio donde es posible el encuentro de cosmovisiones que nos lleven a pensar en nuevas transformaciones necesarias en la estructura de las Escuelas.

## 12 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Acuña, M. (2012). Perfil de Educadores Tradicionales y Profesores Mentores en el marco de la implementación del Sector de Lengua Indígena. Serie N°1 Educación e Interculturalidad; Ministerio de Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Obtenido de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304021519250.Documento_trabajo_perfil_dupla_SLI(2012).pdf

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural.* Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Aguado, T. y Del Olmo, M. (2012). *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas.* España: Universitaria Ramón Areces.

Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En Aguado, M.T., y Del Olmo, M (Ed), *Educación intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 7-333). España: Universitaria Ramón Areces. Obtenido de: http://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf

Aguilera, N., Ancapi A., Barrios, L., Bello, A., Caniguan, N., De la Maza, F., Espinoza, V. (2012).Pueblos Originarios y sociedad nacional en Chile: La interculturalidad en las prácticas sociales. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Obtenido de: www.onu.cl/onu/wp-content/uploads/2013/10/Libro-Pueblos-Originarios-y-sociedad-nacional-en-Chile.pdf

Albo, X. (2000). Aymaras entre Perú, Bolivia y Chile. *Estudios atacameños, 19*, 43-71. Obtenido de http://revistas.ucn.cl/index.php/estudios-atacamenos/article/viewFile/554/529

Alvarez-Santullano, P., Alves, A., Forno, A., Rivera, R. & Fuenzalida, P. (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto Mapuche: Silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico. *Alpha*, *32*, 127-148. Obtenido de: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/605/445

Argueta, A., y Pérez, M. (2011). Saberes Indígenas y Diálogo Intercultural. *Cultura Científica y Saberes locales*, *5*(10), 31-56. Obtenido de: http://deas.inah.gob.mx/images/contenido/maya/saberesindigenas.pdf

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5ta edición). Caracas: Episteme.

Banz, C. (2002). *El Rol del Psicólogo Educacional en tiempos de Reforma: Desde el Clínico en la Escuela al Mediador de la Institución.* Obtenido de: www. ecampus.cl/Textos/psicología

Bello, A. (2004). Etnicidad y ciudadanía en América Latina: La acción colectiva de los pueblos indígenas. *Serie Políticas sociales, 79,* 9-222. Obtenido de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2394/S043148_es.pdf?sequence=14

Beverley, J. (2004). *Subalternidad y representación*. Madrid: Iberoamericana.

Boccara, G. (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos Interculturales, 10 (18)* ,11-30. Obtenido de: http://www.redalyc.org/pdf/552/55223841002.pdf

Bolivar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativo en educación. *Revista electrónica de investigación educativa, 4*(1), 40-65. Obtenido de http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91

Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI,* 30(2), 333-364. Obtenido de: http://revistas.um.es/educatio/article/view/160851/140851

Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, *2*, 53-82. Obtenido de: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3

Campoy, T. y Gomez, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (Eds.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.277-304). Madrid: EOS.

Carretero, M. y Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Chihuaicura, A. y Vásquez, S. (2014). *Perspectivas de Educadores tradicionales Mapuches y Rapa Nui sobre la educación intercultural en Chile* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Obtenido de http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131462

Campillo, M., Sáez, J. y del Cerro, F. (2012). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento, *6,* 1-23. Obtenido de: https://www.um.es/ead/reddusc/6/campillo.pdf

CIAE. (2011). *PEIB-Orígenes: Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf

Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas.* Santiago de Chile. Obtenido de: http://www.memoriachilena.cl/602/articles-122901_recurso_2.pdf

CONADI (s.f.). Reseña histórica Pueblo Aymara. Obtenido de http://www.conadi.gob.cl/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=283

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida. Pistas y opciones del diseño metodológico, *PSYKHE, 17*(1). 29-39. Obtenido de http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf

Coronil, F. (2002). *El Estado mágico y el occidentalismo*. Obtenido de http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Coronil.pdf

De Jesús, M., Andrade, R., Martínez, D., Méndez, R. (2007). Re-pensando la educación desde la complejidad. Revista Polis, *6*(16), 1-13. Obtenido de: http://www.redalyc.org/pdf/305/30501602.pdf

DIPRES. (2013). *Informe final: programa aplicación diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe.* Obtenido de http://www.dipres.gob.cl/574/articles-141216_informe_final.pdf

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 30*, 26-46. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Educadores tradicionales comunitarios. (Comunicación personal, Octubre, 2012). Obtenido de www.futawillimapu.org/pub/2012/Carta_Ed_Trad_Mun_SJC.pdf

Encuesta Casen 2013. (2015). Pueblos indígenas. Síntesis de resultados. Obtenido de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Pueblos_Indigenas_13mar15_publicacion.pdf

Encuesta Casen 2009. (2011). Pueblos indígenas. Síntesis de resultados. Obtenido de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/casen_indigena_2009.pdf

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?, 1-32. Obtenido de: http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/lugardenaturaleza.pdf

Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Una evaluación crítica del estado del debate. *Investigación Educacional Latinoamericana*, *53*(1), 1-16. Obtenido de: http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/779/public/779-2561-1-PB.pdf

Fanon, F. (1974). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Schapire Editor

Fernández, E. (2001). Un diseño curricular alternativo para las comunidades Aymara del Norte de Chile. *Pensamiento Educativo*, *9*, 277-295, Obtenido de: https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/206/429

Figueroa, V. (2010). Capital social y desarrollo indígena urbano: el caso Mapuche. *Cuadernos Deusto de derechos humanos, 59*, 9-87. Obtenido de http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho59.pdf

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Forno, A., y Soto, I. (2015). Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional Mapuche. *Alpha*, *41*, 177-190. Obtenido de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012015000200013&script=sci_abstract

Friedberg, C. (1999). Les savoirs populaires sur la nature. *Sciences humaines*, *24*, 8-11.

Fuenzalida, P. & Casas, M. (2010). La Educación Intercultural Bilingüe como campo de tensión política entre el Mundo Mapuche - Williche y el Estado. *Lider*, *16*, 73-84. Obtenido de: http://ceder.ulagos.cl/lider/images/numeros/16/[LIDERVol16A%C3%B1o12-2010-ISSN-0717-0165]5.-LaEducacionInterculturalBiling%C3%BCe.pdf

Fuenzalida, P. (2014). Re-etnización y descolonización: Resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis*, *38*, 1-17. Obtenido de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200006

García, S. (2012). Alcances y límites de la política de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Un análisis desde lo postcolonial. *Ignire,* 1-16. Obtenido de:

http://www.ignire.cl/index.php/component/search/?searchword=garc%C3%ADa&searchphrase=all&Itemid=100040

Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. New York: Basic Books.

Giebeler, C. (2010). Conceptos de Inter-, Trans -, y Intraculturalidad en la Educación. In J. Gregor-Ströbele, O. Kaltmeier, & C. Giebeler (Eds.), *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América*, 1-20. Obtenido de: http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43859.pdf

Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica,* 10*,* 199-214. Obtenido de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia_investigacion.pdf

Gonzáles, M., González, I. y Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercibido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas, 13* (1), 180-120. Obtenido de: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/296

Grebe, M. (1997). Procesos migratorios, identidad étnica y estrategias adaptativas en las culturas indígenas de Chile: Una perspectiva preliminar. *Revista chilena de antropología, 14,* 55-68*.* Obtenido de: https://revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/viewFile/17502/18272

Grupo de Estudio sobre Colonialidad. (2012). Estudios decoloniales: Un panorama general. *Revista KULA, 6,* 8 - 21. Obtenido de: http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hamelin, L. (1996). Le paradigme de l'interculturel appliqué aux relations avec les Autochtones. *Géographie et Culture, 18*, 123-139.

Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. *Serie Políticas sociales, 47*, 5-68. Obtenido de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/S01050412_es.pdf;jsessionid=DB644713B826FE76A35352A46E5AB040?sequence=1

Hornberger, N. (2000). Billingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology and Educación Quarterly, 31*(2), 173-201. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/249486818_Bilingual_Education_Policy_and_Practice_in_the_AndesIdeological_Paradox_and_Intercultural_Possibility

Ibáñez, N. (2015). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios pedagógicos, 61*(1), 323-335. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000100019&script=sci_arttext

Ipiña, E. (1997): Condiciones y Perfil del docente de la educación intercultural Bilingüe. *Iberoamericana de Educación, 13*. Obtenido de: http://www.oei.es/historico/oeivirt/rie13a04.htm

Iturra, O. (2009). Diversidad cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales Mapuche en los contenidos Escolares. *Horizontes Educacionales, 14*(1), 37-49. Obtenido de: http://www.redalyc.org/pdf/979/97912444003.pdf

Janer, M. (2013). Diversidad y competencias profesionales interculturales. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 39-48. Obtenido de: www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/267190/368946

Jiménez, F. (2012). Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: Una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 11(2), 8-30. Obtenido de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242012000200002

Juliá, M. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología, 15* (2), 115-130. Obtenido de: http://www.redalyc.org/pdf/264/26415207.pdf

Kusch, R. (1997) *El pensamiento indígena y popular en América.* Buenos Aires: Hachette

Krause, M. (1995) La investigación Cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación, 7,* 19-39. Obtenido de: https://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf

Lagos, R., y Robles, V. (2008) Diagnóstico de grupos de Mapuche y Aymara en campamentos urbanos: Estudio de casos en las Regiones de Arica y Parinacota, Metropolitana y Araucanía. *Centro de Investigación Social*, *7*(8), 34-49. Obtenido de: https://issuu.com/revistacis/docs/cis12

Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Investigación Educacional Latinoamericana*, *52*(1), 84-94. Obtenido de: http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/676/public/676-2138-1-PB.pdf

Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 46(2)*, 1-14. Obtenido de: rieoei.org/deloslectores/2297Leivav2.pdf

Loncon, E. (2013). La importancia del Enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Reflexiones pedagógicas*, *51*, 44-55. Obtenido de: www.revistadocencia.cl/pdf/20131205182204.pdf

Luna, L. (2015). Educación Mapuche e Interculturalidad: análisis crítico desde una etnografía escolar. *Antropología Chilena*, *57* (1), 659-667. Obtenido de: http://www.scielo.cl/pdf/chungara/v47n4/aop4015.pdf

Luna, L., e Hirmas, C. (2005) Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia. VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Congreso llevado a cabo en Santiago, Chile. Obtenido de: http://www.riic.unam.mx/doc/EnfoquesCurricularesDeEducacionInterculturalEnChile.pdf

Lyotard, J. (1994). *La condición postmoderna.* Madrid: Cátedra.

Mattison, I. (2014). *Un análisis de los programas de educación intercultural bilingüe (PEIB) en la Región Metropolitana (RM) de Chile La pertinencia cultural de los PEIB en el caso de la realidad de los alumnos Mapuche y el mapudungun en la RM* (tesis de postgrado). Universitetet I Oslo, Oslo, Noruega. Obtenido de: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40920/Mattison_master.pdf?sequence=1

Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos interculturales, 2*(3), 34-44. Obtenido de http://www.psiucv.cl/publicacion/montecinos-c-2004-analizando-la-politica-de-educacion-intercultural-bilingue-en-chile-desde-la-educacion-multicultural-y-reconstructivista-cuadernos-interculturales-23-25-32/

Navarrete, R. (2014). El multiculturalismo chileno y el estudio de sus políticas: Algunas tensiones desde una investigación en curso. *Praxis*, *17*(27), 41-60. Obtenido de: http://www.praxis.udp.cl/pdf/27/Praxis27-03.pdf

Ortiz, P. (2010). Kimün y Kimches: Conocimiento indígena aplicado a la EIB en un contexto
Mapuche en Chile. *Revista Guatemalteca de Educación, 2*(4), 169-232.

Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. Revista Pequén, *1(1)*, 72-82. Obtenido de:

http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf

Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso Mapuche. *Polis. Revista latinoamericana. 13,* 205-223. Obtenido de: http://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n38/art10.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Primera Encuesta Relaciones Interculturales, 2012*. Santiago. Obtenido de: http://www.onu.cl/onu/wp-content/uploads/2013/10/Primera-Encuesta-de-Relaciones-Interculturales-PNUD-2013.pdf

Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político. 188*, 97-123. Obtenido de: http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf

Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar, 29*, 223-239. Obtenido de: http://www.redalyc.org/pdf/1550/155013355015.pdf

Quilaqueo, D. (1994). Participation traditionnelle et participation provoquée. Les nouvelles communautés Mapuche de deux provinces d'Argentine. *Mondes en Développement, 22*(86), 17-26. Obtenido de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2488068&pid=S0718-07052006000200004000013&lng=es

Quilaqueo, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural Mapuche. *Cuadernos Interculturales, 3(*4), 37-50. Obtenido de: http://www.redalyc.org/pdf/552/55200404.pdf

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010) Saberes educativos Mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Revista latinoamericana, 26*, 1-18. Obtenido de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000200016

Quilaqueo, D. Quintriqueo, y S. San Martín, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos Mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos*, *37*(2), 233-248. Obtenido de: http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art14.pdf

Quintrileo, C., Yañez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación a la propuesta en consulta del Programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) en Chile. *Revista de lingüística, filosofía y literatura, 23*(1), 45-61. Obtenido de http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/201/195

Quispe, W. (1999). Aymara: cultura y tradición de un pueblo milenario. Iquique: Ministerio de Planificación, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. Obtenido de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Cultura_Aymara_texto_para_estudiantes.pdf

Rada, D. (2007). El rigor en la investigación cualitativa. Técnica de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. 7*(1), 17-26. Obtenido de: www.capacidad.es/sica09/Comunicaciones/C202%20Credibilidad.doc

Restrepo, E. (2004). Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder. En: Olivier Barbary y Fernando Urrea (eds.). *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico* (pp. 227-244). Medellín: Lealon. Obtenido de: http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/esencialismoetnico.pdf

Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana, 25,* 169-193. Obtenido de http://priem.cl/wp-content/uploads/2015/04/Riedemann_La-Educacion-Intercultural-Bilinguee-en-Chile.pdf

Ruby, J. (1980). Exposing yourself: Reflexivity, Anthropology, and Film. *Semiótica*, *30*, 153-179. Obtenido de: https://astro.temple.edu/~ruby/ruby/exposing.html

Santos Guerra, M. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la Interculturalidad. *Eikasia,* 28*,* 175-200. Obtenido de: http://revistadefilosofia.com/28-07.pdf

Sepúlveda, G., y Tirado, F. (2010). Guías pedagógicas del sector lengua indígena. Material de apoyo para la enseñanza del Aymara. Santiago: Gobierno de Chile, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Programa Orígenes. Obtenido de: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Aymara.pdf

Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario educativo, 28*(63), 31-59. Obtenido de http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario_educativo/article/download/614/430

Sotomayor, C., Allende, C., Fuenzalida, D., Hasler, F., Castillo, S., Ibaceta, V., Mariano, H. y Mayo, S. (2015). Competencias lingüísticas e interculturales de las y los educadores tradicionales Mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile. Santiago, Chile: CIAE: Universidad de Chile. Obtenido de: www.ciae.uchile.cl/download.php?file=doctrabajo/17-012015.pdf

Treviño, E., et al. (2012). Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del Sector Lengua Indígena en Chile. Santiago: Ministerio de Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Centro de Políticas comparadas en Educación. Obtenido de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304021509350.Estudio_Implementacion_Sector_Lengua_Indigena(2012).pdf

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa (1ª ed.)*. Barcelona: Gedisa.

Verkuyten, M. (2003). Discourses about ethnic group (de-) essentialism: Oppressive and progressive aspects. *British Journal of Social Psychology, 42*, 371-391. Obtenido de: http://www.rug.nl/research/portal/files/2995890/VerkuytenM-Discourses-2003.pdf

Walsh, C. Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Ed.). (2007). “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial, en El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el

capitalismo global, Editorial Siglo del Hombre. Obtenido de: http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural,* Segundo Seminario Internacional de investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz / Bogotá: Editorial III-CAB. Obtenido de: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf.

Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos, 34(138),* 126-147. Obtenido de: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a9.pdf

Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del arte en la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013.* Chile: Espiral social. Obtenido de: http://ciir.cl/wp-content/uploads/2015/11/Libro-Williamson-Educacion-1.pdf

Zapata, C. (2008). Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista. *Discursos/prácticas*, 2, 113-140. Obtenido de: http://www.discursospracticas.ucv.cl/pdf/numerodos/claudia_zapata_silva.pdf

Zavala, J. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso Mapuche. *Polis. Revista latinoamericana. 13,* 205-223. Obtenido de: http://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n38/art10.pdf

# 13 ANEXOS

## 13.1 Consentimiento informado para participantes de la investigación

*"Estudio de relatos de educadoras y educadores tradicionales que trabajan en establecimientos educacionales interculturales bilingües de la Región de Valparaíso".*

**Estimado(a) Sr. (a)**

_____

Este documento de consentimiento informado tiene como objetivo extender la invitación a participar en la investigación "Estudio de relatos de educadoras y educadores tradicionales que trabajan en establecimientos educacionales interculturales bilingües de la Región de Valparaíso", supervisada por el profesor Jorge Osorio Vargas y ejecutada por un grupo de estudiantes en el marco de su proceso de titulación.

Esta investigación es de carácter cualitativo, cuyo objetivo es conocer los relatos de educadores tradicionales que trabajan en establecimientos educacionales interculturales bilingües en la región de Valparaíso.

Su participación consistirá en la realización de una entrevista en profundidad, dividida en dos sesiones y realizada por algunos/as de los/as integrantes del equipo de investigación compuesto por los/as estudiantes de pregrado; Javiera Galdámez, Álvaro Henríquez, Javiera Oñate, Verónica Pimentel, Karen Sanhueza y Fernanda Santibáñez. Además, éste proceso será acompañado de una revisión documental como aproximación al contexto de su qué hacer como educador y educadora tradicional en el establecimiento educacional y un grupo de discusión que se realizará en la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, y en el cual participarán los dos educadores tradicionales participantes de la investigación y un educador invitado.

***Confidencialidad de la información recabada***

Las entrevistas serán grabadas en audio. El registro de información quedará bajo la custodia del profesor guía para resguardar la confidencialidad respectiva. Los datos recopilados se utilizarán para fines de esta investigación y para aquellas con fines académicos; también, podrán ser difundidos en revistas de carácter científico, resguardando la identidad de los participantes y respetando la confidencialidad del origen institucional de los resultados. Así mismo, podrán ser difundidos en congresos, seminarios, entre otros, conservando el principio de confidencialidad.

Por último, cada participante tendrá derecho a conocer y hacerse parte tanto del proceso como de los resultados de la investigación. Entregándole al final de ésta un informe con los resultados obtenidos.

***Riesgos y beneficios***

Las y los participantes, junto con las autoridades universitarias no obtendrán beneficios directos e inmediatos producto de esta investigación; no obstante, el presente estudio proveerá las bases para ampliar el conocimiento sobre las prácticas de educadores tradicionales que trabajen en establecimientos de educación intercultural bilingüe, aportando al desarrollo de las profesiones vinculadas al trabajo con la diversidad y la interculturalidad, así como a la psicología educacional en Chile.

La realización de la presente investigación no conllevará riesgo alguno para las y los participantes y si decidieran retirarse del estudio, pueden hacerlo en cualquier etapa del proceso de investigación, sin que ello los perjudique.

**Ficha consentimiento informado Educadora y Educador tradicional**

He leído y discutido con las y los investigadores la descripción de la investigación *"Estudio de relatos de educadoras y educadores tradicionales en establecimientos educativos interculturales bilingües" y* declaro que he tomado conocimiento de su objetivo.

Declaro que he tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación al estudio y entiendo que:

- Mi participación es voluntaria. Puedo negarme a participar en cualquier momento, sin perjuicio de mi persona.
- El estudio no reviste riesgo alguno para mí.
- Los datos recopilados son confidenciales, por lo que no se identificará mi nombre sino que será sustituido por una letra, un número u otro. Los datos serán custodiados por el profesor guía de la investigación Sr. Jorge Osorio Vargas.
- Adquiero el compromiso de participar del proceso de validación de la información, siendo que si me resto de él ésta será validada automáticamente.
- Los resultados obtenidos se me informarán al término del proceso de investigación.
- Recibo una copia de la descripción de la investigación y del documento consentimiento informado para Educadoras y Educadores tradicionales participantes de la investigación.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en esta investigación.

_____

Firma y Rut de participantes

**Este documento ha sido evaluado y aprobado por el profesor guía de la investigación Jorge Osorio Vargas.**

Atte.

Javiera Galdámez

Álvaro Henríquez

Javiera Oñate

Verónica Pimentel

Karen Sanhueza

Fernanda Santibáñez

## 13.2 Guion de entrevista en profundidad

1

**1. ¿Cuáles son los procesos e hitos de vida de los educadores tradicionales (formativos, familiares, comunitarios, entre otros) que configuran su identidad pedagógica y sus prácticas educacionales?**

Nos gustaría que, para comenzar, pudiera presentarse y poder contarnos de dónde viene, dónde nació, su nombre, edad, a qué se dedica. (Recopilar información acerca de sus datos biográficos: vida cotidiana, infancia, juventud, relación con sus padres, comunicación familiar, religión, trabajo, vida comunitaria, etc.)

1. **¿Cómo se produce la migración, el traslado de comunidad?**
2. **¿Pertenece o a pertenecido a alguna comunidad?, ¿Quiénes la conforman?**
3. **¿De qué manera fueron transmitidos e incorporados en su vida los conocimientos de su pueblo? ¿Quienes participaron de este proceso?**
4. **¿Qué personas en el transcurso de su vida fueron significativas en relación a su rol de educador/a tradicional?**
5. **¿Recibió educación formal en el sistema educacional chileno**
6. **¿Qué situaciones, experiencias de vida le motivaron para trabajar en educación?**
7. **¿Qué personas han influido en su opción de trabajar en educación**
8. **¿Qué lo impulsó a tomar el rol de educador tradicional? ¿De dónde surgió esta idea? ¿Qué o quién lo motivó**
9. **¿Cómo se fue formando como educador tradicional? ¿Tuvo maestros?, ¿Nos podría contar su experiencia?**
10. **¿De qué manera usted fue escogido/a como educador tradicional? ¿Lo escogió la comunidad a la cual pertenecen o el mismo PEIB?**
11. **Desde el momento en el que se incorpora al programa, ¿Bajo qué modalidades ha sido su formación?**

**2. ¿Cuáles son los núcleos de contenidos que narran los educadores tradicionales para identificar y describir sus saberes y prácticas pedagógicas en el sistema educacional intercultural bilingüe?**

1. ¿Qué significa para usted ser un educador tradicional? ¿qué ha significado en su experiencia personal, en su vida trabajar como un educador tradicional?
2. ¿Qué saberes y conocimientos transmite de su cultura? ¿De qué manera lo hace?
3. ¿Cómo define la pedagogía de origen Mapuche/Aymara?, ¿Cómo se da esa educación en otras instancias? (rituales, familia, oralidad, música, celebraciones, etc.)
4. ¿Cuáles son los principales objetivos que espera alcanzar a través de su enseñanza?
5. En su experiencia como educadora o educador tradicional parte del PEIB, ¿Se ha sentido validada por parte de la comunidad educativa donde trabaja?
6. ¿Nos podría relatar cómo ha sido su experiencia en el trabajo con el profesor/a mentor/a? ¿Qué valora de esa relación que recomendaría para mejorar esa relación?

**3. ¿Cuáles son los marcos culturales que sustentan las concepciones de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe de los educadores tradicionales?**

1. ¿Qué visión percibe usted que tiene la sociedad chilena actualmente sobre los pueblos originarios?
2. ¿Cómo vivencia la relación que existe entre su pueblo, el Estado y la sociedad chilena?
3. ¿Cuál es su concepción de interculturalidad?, ¿Cuál es su idea de educación intercultural
4. En su opinión, ¿Cuáles serían las ventajas y desventajas de una escuela intercultural y una escuela propiamente indígena?
5. Según su visión, ¿Qué transformaciones se pueden lograr a partir de una educación intercultural?
6. ¿Cuál es su opinión con respecto a la autonomía de los pueblos originarios en su proceso educativo?, ¿Considera que el proceso educativo de los pueblos originarios debería ser gestionado, diseño e implementado por parte de estos mismos?

7. En su experiencia, ¿Qué distingue a una escuela del sistema formal de una escuela del PEIB?
8. ¿Qué prejuicios acerca de los pueblos originarios usted identifica al interior de la comunidad de su escuela y que afectan la vida, los derechos y/o el reconocimiento de los niños y niñas pertenecientes a estos pueblos?
9. ¿Qué acciones y prácticas se promueven en su escuela para que los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios sean incluidos, reconocidos y valorados?
10. Cuando ha existido alguna situación de discriminación en la escuela, ¿Cuál ha sido su actuación o cómo ha intervenido? ¿Cuál ha sido la reacción del resto de la comunidad educativa ante su actuar?

**4. ¿Cuál es el cuadro de fortalezas y debilidades de la educación intercultural bilingüe en Chile que identifican y problematizan los educadores tradicionales desde sus saberes y prácticas educacionales habituales?**

1. ¿Se han generado evaluaciones con respecto al carácter PEIB de su escuela que usted conozca? ¿Ha participado de ellas?, ¿Cuáles son los resultados que más valore de estas evaluaciones?
2. ¿Puede decir usted cuáles son las principales fortalezas y aportes de su trabajo en el desarrollo de la escuela intercultural donde trabaja? ¿Cuáles son las principales debilidades?
3. ¿Cuáles son a su entender los cambios que deberían realizarse para el mejoramiento o la transformación de las escuelas vinculadas al PEIB?
4. ¿Cómo percibe la disponibilidad de los miembros de la comunidad educativa donde usted trabaja para llegar a ser una escuela intercultural que se acerca a su visión?
5. ¿Cuáles son los actores de la comunidad educativa que usted percibe son más abiertos respecto a su trabajo como educador o educadora tradicional?
6. ¿Cómo ha sido la experiencia de trabajar en la escuela a través del programa intercultural?
7. ¿Cuáles son los principales obstáculos que dificultan el ejercicio de su rol como educador o educadora tradicional al interior de la escuela?

8. En su opinión ¿Cuáles son los principales aportes o innovaciones que su escuela está haciendo para el PEIB? ¿Cuáles son las propuestas de mejoramiento que haría frente a esto?
9. ¿El PEIB permite transmitir fielmente los conocimientos, saberes y prácticas de su pueblo?
10. Según su percepción ¿El PEIB ha generado un impacto significativo en la población objetivo?, ¿Además de ser transmitidos los conocimientos, son realmente incorporados?
11. Después de hacer este recorrido en cuanto a su experiencia, ¿Cuál es el impacto que tiene su escuela PEIB en la población, en la comunidad, en los niños y niñas?
12. Finalmente, ¿Cuál o cuáles cree usted que es o son los principales desafíos que tiene el país para desarrollar una sociedad y educación intercultural crítica?

## 13.3 Guion de grupo de discusión

- **Bienvenida y Objetivo de la Investigación**

2

- **Objetivo del Grupo de Discusión**

3

- **Ventajas**

4

¿Cuáles son los principales aportes o ventajas que ustedes identifican del PEIB a partir de sus experiencias en las escuelas?

- **Desventajas**

5

¿Cuáles son las desventajas o debilidades identifican del PEIB que ustedes identifican a partir de sus experiencias en las escuelas?

- **Desafíos**

En base a las ventajas y desventajas abordadas en este grupo de discusión (la moderadora a cargo realiza un resumen de las ventajas y desventajas que emergen en la discusión) ¿Cuáles creen que son los principales desafíos para el desarrollo PEIB?

### 13.4 Transcripción entrevistas Em

#### 13.4.1 Primera Entrevista Em

**Eh… para comenzar nos gustaría que usted se pudiera presentar y nos pueda contar un poco de donde viene, su nombre, cuántos años tiene, a qué se dedica…**

Si po', yo soy Iván Coñuecar, soy un Lonko de la comunidad…soy el Lonko de la comunidad "We Folilche" de acá de Valparaíso y de la Quinta región. Soy un dirigente antiguo de acá de la zona urbana que comenzó con su esposa y su familia, un trabajo en Valparaíso…en la comuna de Valparaíso el año 1993 eh… de hecho eh… aún es más antiguo porque esto se remite solamente del 93 al trabajo en Valparaíso como organización indígena y en Santiago nacimos nosotros en 1991. Además de eso nosotros venimos de un tronco familiar Mapuche-huilliche de la Isla de Chiloé nacido en Valdivia y…que llegamos acá como familia, como lof en el año 1960 o sea…

**¿A Valparaíso?**

Eh claro… eh yo soy nacido en el sur de Chile, pero criado en la comuna de Valparaíso así que mi conocimiento con respecto a las temáticas urbanas, al tema urbano es fuerte o sea… más que decir yo… vengo de una comunidad tanto, me tocó vivir en tal comunidad en el sur de chile… yo soy criado en Valparaíso, pero dentro de un contexto eh… indígena también porque mi familia nunca abandona su ser indígena, sus costumbres, su forma de ser, todo eso.

**Ustedes llegaron como comunidad…**

Como familia. Ahora eso es lo que se tiene que distinguir que una… no es la comunidad como se entiende en el sur que también es una imposición que hizo el Estado de Chile alguna vez cuando anexó el territorio nacional eh… estas comunidades que se ven en el sur hoy día, son producto de la invasión del Estado nación chileno, la comunidad

verdadera… la comunidad milenaria es la familia, esa es la comunidad, la familia Mapuche extendida… con el papá, la mamá y muchos hijos todos viviendo muy cerca no cierto, dentro de un… dentro de un espacio territorial, esa es como la visión de comunidad indígena ancestral. Eh…y nosotros seguimos... aunque sin territorio acá en la comuna de Valparaíso, logramos mantenernos cohesionados como familia, como lof, eso es lo rescatable de todo eso.

**Y usted comenta que nació allá en Valdivia… ¿En qué año se vino a Valparaíso?**

En 1957 nací y llegamos en 1960 acá, antes del maremoto y terremoto.

**Y, ¿qué edad tenía usted?**

Yo era guagua. Yo tengo 60 años en este momento… voy a cumplir 60 años. Entonces toda mi vida transcurrió acá, obviamente que nosotros nunca perdimos el contacto con el sur, siempre nosotros nos mantuvimos… y nuestra forma de vida, nuestra existencia en la zona urbana siempre estuvo apegado a nuestras tradiciones, lo más cercano a lo que podía ser la comunidad en el sur de Chile.

**Y eso que usted comenta… cómo… de qué manera se fueron transmitiendo y usted incorporando estas tradiciones, que si bien venían del sur… acá en Valparaíso… cómo…**

Claro, nosotros llegamos a este mismo lugar, pero después de haber estado tanto en lo que es hoy día la comuna de Quilpué, en Quillota, en Belloto y… mi papá como nosotros venimos de una familia que es de origen huilliche, marina lafkenche eh… mi papá siempre buscó su trabajo cuando se vino en el mar po', él trabajó en los balleneros, en los buques pesqueros eh… siempre se dedicó a la mar. Mis tíos, mis hermanos mayores igual…entonces siempre hemos estado ligado a eso. Aquí cuando llegamos nosotros… lo primero que hizo mi papá también fue su… su cocina como en Chiloé y en el sur, en Valdivia, hacer una cocina aparte del dormitorio de todo ese asunto de la casa principal. Claro, eso es súper importante…porque ese espacio es el espacio de transmisión de la

cultura, porque ahí está el fogón, el brasero, está la cocina entonces se comparten los alimentos… el momento de…de comer no cierto, es el momento en el que se traspasan los conocimientos. Ahora, tuvimos mucha suerte cuando llegamos acá también de que llegara mi abuela después del terremoto y maremoto de Valdivia, que llegara mi abuela y estuviera con nosotros hasta el año 1965, cinco años en el cual sirvió para reforzar nuestra identidad y nuestra cultura, porque además que la abuela era médica, era médica huilliche… ella manejaba toda lo que es el tema de hierbas medicinales, toda lo que tiene que ver la sanación y curación.

**Entonces siempre siguieron vinculados a…**

Claro, lo que sí… había muy poco mapudungun porque cuando nosotros venimos ya había unas comunidades en las que el mapudungun se había perdido hace mucho tiempo… lo que nosotros hicimos después sí con el tiempo fue… rescatar parte del idioma… toda esta comunidad ha rescatado parte del idioma ya eh… son…eh… hablantes... podríamos decir que no son hablantes maternos.

**Y, ¿cómo fueron recuperando el idioma?**

Bueno, todo el tiempo estuvimos vinculados al tema reivindicativo, nosotros de los años 80' yo comencé… de muy niño a hacer un trabajo de introspección e investigación en la cultura, de muy niño o sea yo tenía 12 años y andaba buscando literatura eh… viajaba para el sur a los 12 años constantemente… eh… todas las vacaciones o cuando podía me vinculaba también con mis familiares en Santiago.

**¿Usted de pequeño que tiene incorporado el mapudungun como idioma?**

Lo fui aprendiendo, lo fui aprendiendo…soy uno de los dirigentes que puede decir que ha recuperado el mapudungun acá en la ciudad ¿ya? Eh…bueno a parte de recibir mucha información de la gente de más al sur, hablantes maternos, como les digo en las comunidades nuestras ya se había perdido mucho el mapudungun porque la colonización empieza por los extremos y los primeros colonizados fue acá el Vilcunmapu que nosotros

conocemos en la zona central y parte en el sur de Valdivia hasta Chiloé. Hay razones históricas en ese sentido. Ahora no, acá nosotros tenemos talleres de mapudungun, se habla mapudungun, soy casado con una hablante materna del mapudungun, eh… ya se creó otra dinámica ya no es una…Yo estaba hablando como familia, de mis raíz de mi kopare que le decimos… pero, ahora yo conformé una familia y mi familia… mi hijo también son hablantes del mapudungun.

**Y, ¿quién además de ustedes como familia conforman la comunidad?**

Primero… esta comunidad está conformada no cierto por la… por la familia nuclear que es mi familia, la familia del lonko no cierto…eh…y luego están mis hermanos primero, así… esa es la organización porque es una estructura tradicional. Después vienen todos los hermanos, los sobrinos, los tíos, todos de ambos lados de la familia Coñuecar-Millán y… algunas alianzas por…porque la familia de mi mujer está en el sur de Chile y tenemos algunas alianzas hacia el sur de Chile porque ellos no están acá. Pero acá nosotros tenemos aliados las familias con los que se han casado nuestros parientes, así que conformamos una comunidad bastante grande o sea no somos una comunidad pequeña.

**¿Cuántas personas aproximadamente?**

Nosotros… en nuestro registro tenemos 400 familias inscritas en la comunidad…y la comunidad nuestra, solamente el lof nuestro deben ser 70 núcleos familiares más o menos que somos la cabeza de todo el trabajo. Ahora, igual no todos están activando todo el tiempo, pero tenemos por ejemplo…debemos tener activo como 20 familias durante el mes en las cuales ya no se reparte el cargo del Lonko si no que hay también… hay Lawentuchefe que son encargadas de las hiervas medicinales por el mismo tema que te decía de que mi abuela era médica, entonces eso quedó en la familia… entonces hay… tengo por ejemplo tres hermanas y los sobrinos todas vienen con la línea de la medicina tradicional… a mí me hubiese gustado que se hubieran dedicado a lo mejor más adelante a la medicina oficial, pero ellos están dedicados a las hierbas medicinales, a todo lo que

tiene que… con terapia y todo ese asunto que tiene que ver con cosa indígena. Entonces tenemos un grupo de lawentuchefe que principalmente están dirigidas por el Lof, por la familia. Están los werkenes, está la gente que… nosotros trabajamos con machis… eh…no tenemos machi en la familia, pero nosotros trabajamos con un machi, con hombre wentru machi. Eso es lo especial de esta comunidad también, que el trabajo lo hacemos con…en la medicina tradicional Mapuche lo hacemos con… con machi, generalmente nos sentimos mejor trabajando con hombres machis que con mujeres machi. Esa es una particularidad también, porque tratamos de trabajar con una machi, no hubo problema, pero no tuvo ese feeling que nosotros queríamos.

**Y, por ejemplo, usted nos contaba que debido a su abuela fue transmitiéndose el conocimiento…**

Sí, es que en la línea Mapuche-huilliche tenemos eh…muy fuerte toda la información con respecto a la historia, a las tradiciones.

**Ya, y en ese sentido, fueron como aportes familiares y de todas estas comunidades que fueron conformando finalmente la gran comunidad…**

Es que después también hay un estudio, o sea, estas cosas… esta cosa tampoco es una cuestión que la familia porque… bueno… gran parte tiene que ver no cierto, con la transmisión, la oralidad que existe en la familia, la costumbre, todas esas cosas, pero también aquí nosotros siempre planteamos que debe haber una introspección en la cultura, o sea, está bien yo sé mapudungun, participo en machitún y guillatún, pero yo ya tengo que ser un poco más inquieto, tengo que ir un poco más allá del tema, interiorizarme mucho más, o sea nosotros hacemos introspección en la cultura, o sea, lo hemos hecho. Estudiamos la cultura, salimos a terreno, trabajamos con los… por eso trabajamos con los machis, de las machis hemos aprendido cualquier cantidad eh… el conocimiento en vivo y en directo del… de todo lo que es la cosmovisión, la cultura, el

idioma, etc., de los machis principalmente. A parte de no cierto, de haber tenido esta fortaleza identitaria que nos transmitieron los papás, los abuelos, los tíos, etc.

**Y usted como Lonko, nos gustaría saber más o menos, cómo sería su rol dentro de la… de la comunidad…**

Mira más que nada, el rol del Lonko por lo menos en esta comunidad es orientar, dirigir, administrar, gestionar cosas, como se podría decir, es un cargo político también, pero también con rasgos religiosos de la cultura porque igual yo estoy a cargo de la ritualidad, del conocimiento del rito, del ceremonial, de la oración… que corresponden a las autoridades originarias manejar todo lo que tiene que ver con el conocimiento religioso en este caso Mapuche.

**Y que también serían momentos de transmisión de su cultura, de sus conocimientos a las demás generaciones igual…**

Eh… sí po, también es una labor de traspaso de conocimiento, pero el conocimiento se traspasa una vez…una vez que uno lo haya…eh… trabajado claro…experimentado…porque eso…esos errores se cometen hoy día que la gente empieza a enseñar antes de tiempo, es como la guagüita prematura ¿me entiendes? Hay muchos jóvenes que están prematuros eh… quieren… eh… funciona más el corazón que la cabeza, las dos cosas tienen que ir unidas porque algunas veces a uno le gusta mucho el asunto y todavía no está preparado. En este momento eso es lo que pasa, que mucha gente que quiere hacer cosas en el plano político, en el plano intelectual y para eso tiene que… la persona esforzarse y tener años de… como se dice en chileno de circo.

**Como de ir respetando las etapas…**

Claro, claro. Eh…bueno… el tema mío es ese, poder entregar información… y no solamente ahora a la comunidad, no solamente una alimentación intrafamiliar, intracomunitaria del Lof y de los aliados del Lof, porque tenemos muchas otras familias que son aliados de nosotros, claro, o sea, no somos la pura familia, hoy día están los

Colipí, los Antiná, están los Paillán, hay una serie de familias que trabajan en conjunto con nosotros y uno va a tener que traspasar el conocimiento, la información. Yo tengo reuniones acá por ejemplo todos los meses, el primer sábado de cada mes, a las cinco y media, de años, de que nosotros nos formamos, esa reunión.

**Y ahí se reúnen como comunidad…**

Como comunidad, y ahí vienen los familiares, vienen todos. Y hay una secuencia del tema en la tabla de… es siempre la misma… salud, educación, microempresa…bla bla… actividades. O sea, hay una planificación, ya hay un sistema de trabajo… no es una cosa que a uno se le ocurrió o al azar, no, hay todo un trabajo… claro, está todo ya estructurado, por ejemplo, a nosotros acá trabajamos el tema de salud, de salud intercultural y la gente viene a buscar sus hierbas. Aquí no…por ejemplo no se cita solamente cuando viene el machi, el machi viene a cosas especiales cuando hay que hacer sanaciones grandes y todo ese asunto, pero aquí hay constantemente… tenemos el espacio de hierbas, nuestra botica herbolaria.

¿**Y la gente puede venir?**

Claro, la gente viene a buscar… "si me duelen los huesos", "se me acabó el en huerto", "necesito una hierba", "necesito una información", la gente viene… tenemos nuestra gente que nosotros atendemos, entonces no es una cosa tan al azar, está estructurado.

**Y con respecto a las personas que son parte de la comunidad, ¿hay personas que no sean Mapuche propiamente tal o de raíz Mapuche, sino que sean personas por ejemplo mestizas o chilenas quizás por así decirlo?**

Si po, igual ese es otro tema que… Por ejemplo, nosotros cada cierto tiempo, cuando los cabros se ponen inquietos así empiezan a llegar hoy día igual rallamos harto la cancha porque han salido cosas como lo que te planteaba antes, la cuestión prematura. Ahora, sí tenemos abierto la comunidad también a la gente mestiza, siempre lo hemos hecho de hace mucho tiempo… ellos colaboran no cierto, hacen su aporte solidario en los

mingakos, las reuniones, las actividades públicas eh… hoy día no está tan compactado, pero hubieron tiempos en que los que se trabajó mucho con los jóvenes universitarios, con los jóvenes de enseñanza media que estaban muy inquietos en la cuestión Mapuche, nos apoyaron mucho. Hoy día está un poco…perfil más bajo no hemos dedicado nosotros, pero eh… igual tenemos gente muy amiga de la comunidad que nos apoya con algún tipo de información eh… pero no están cerrados los espacios. Hoy día nuevamente estamos planteando… ahora, eh… igual dentro de todo esto lo que es los estudios, la introspección eh… ver las estrategias que… nosotros consideramos no cierto que el pueblo mestizo, el pueblo chileno… porque es mestizo y tiene sangre Mapuche igual, aunque no lo reconoce es otra cosa, debe reconocer no cierto su mestizaje, eso es uno de los aportes que estamos haciendo y eso es lo que estamos trabajando hoy día, para que los chilenos reconozcan que tienen raíz indígena también. Entonces eso va a ser eh… y nosotros, bueno en esa línea estamos aportando en el tema de interculturalidad, porque va por los colegios porque a lo mejor nosotros podríamos potenciar nosotros, tenemos talleres acá y bueno esta vez como estamos arreglando acá, a la gente se le comunicó que no… que no… los talleres están parados este mes, pero nosotros tenemos los talleres todos los sábados a las tres y media. Pero son talleres internos, son talleres de la comunidad, los talleres internos cuando se solicitan se hacen. Ahora, porque hemos ido al colegio porque nosotros consideramos, esto que les estaba diciendo que el chileno tiene que reconocer su identidad mestiza… ahora no lo va a reconocer si no hay alguien que le diga que tiene identidad, o que haga un trabajo con ello. O sea, los niños en el colegio no van a saber que existe el pueblo Mapuche y que, hipotéticamente a lo mejor tienen abuelos en cuarta, en quinta o en sexta o que la base social del pueblo de Chile nace de la base del cruzamiento de dos pueblos. Entonces… los profesores no se lo van a decir tampoco, los profesores son los primeros que están viendo si la cuestión está bien,

está mal y todo eso… haciendo conjeturas en todo sentido, el tema hoy día es ese, entonces tenemos que ir nosotros además que ellos no conocen la cultura.

**Don Iván y esta inquietud que surge… de quién surge, surge de usted por convertirse en transmisor de su cultura a otros espacios, o una necesidad más de la comunidad…**

Nosotros sentimos que era el momento que podíamos salir a hacer este trabajo. Nosotros desde que empezamos a trabajar aquí en 1993, salíamos a los colegios igual, o sea nosotros somos pioneros de todos los temas.

**Ahora está más formalizado**

Claro eh… lo tengo que decir con sano orgullo, tampoco voy a ponerle el pie a nadie encima porque tampoco somos tal, me entiendes, pero nosotros hemos sido los pioneros en montones de cosas, hemos sido los pioneros en crear una comunidad de este estilo en la zona urbana y tratamos de hacer ejemplo también en Santiago. Entonces aquí en Valparaíso iniciamos las salidas a terreno en los colegios, en un momento que nadie salía a los colegios y en un momento donde los profesores no se le ocurría, aunque tenían sensibilidad y que llamaban y todo ese asunto, no se le ocurría si quiera, y nosotros por el afán de y mostrar la cultura y que esta cuestión tenía que avanzar, íbamos con nuestros propios medios, ni siquiera nos pagaban la plata de la micro, íbamos con nuestros chiquillos, ni siquiera nos daban una bebida, porque así era de insensible el tema… porque bueno que tienen que venir… “ah que tienen que mostrar la cultura”, nosotros nos sentíamos, nos sentíamos obligados igual porque estábamos haciendo un trabajo reivindicativo. Entonces partíamos con los cabros, con los instrumentos, y todos los cabros colorados y todo ese asunto, traspirados, pa’ que te cuento todo lo que hemos tenido que pasar en ese sentido, íbamos a los colegios y a los colegios nosotros los visitábamos y abrimos esa fecha. Después paramos un poco, nos dedicamos a otras cosas, nos empezamos a dedicar más al tema de la salud, trabajamos el tema la vivienda

también, estuvimos cinco años trabajando el tema de la vivienda, entonces habíamos dejado un poco de lado… Y ahora empezamos que… consideramos que es el momento de profundizar el tema, porque estas reivindicaciones de la EIB no es que se le haya ocurrido al Estado, que se les haya ocurrido a los políticos, a nadie, o sea es una demanda que existe. Yo me acuerdo que en todas las demandas y propuestas que había del mundo indígena, en los congresos, en los seminarios, en todo eso, siempre salía el tema de la educación intercultural bilingüe. Entonces no es una cuestión que se la haya ocurrido… todo lo que nosotros tenemos hoy día, todo lo que podemos… lo poco que puede haber, en el mundo indígena en general, nace de las demandas de los dirigentes indígenas y, principalmente, tenemos que decirlo y ahora ha cambiado un poco, pero ha sido del pueblo Mapuche, a mí me gusta ser bien trasparente y decirlo… y yo se los digo a los peñis aimaras y a los diaguitas que ellos llegaron cuando el movimiento estaba avanzado y ellos tienen que ser de tal forma y entender que las cosas han sido así, está cuestión al Estado no se le ocurrió, al Estado lo que se le ocurre es levantar a los pueblos para que se pongan en contra de sus mismos peñas y de otros pueblos.

Entonces, el tema ha sido muy sacrificado, nosotros… eso ha sido un botón de muestra, pa' que te digo el otro tema de salir a la calle, el atuendo… la gente Mapuche luce hoy día con mucho orgullo su atuendo tradicional, pero cuando nosotros empezamos a salir con nuestros atuendos tradicionales era terrible, todos nos miraban, en Santiago nos hacían burla de un lado a otro, porque el atuendo se pensó usar como una cosa estratégica para demostrar que nosotros estábamos presente, no es que nosotros se nos ocurra de que es lindo de que es bello…no, era una forma política de mostrar que estábamos dentro del dentro del… Entonces todos esos pasos hemos ido dando, si no hemos sido… y aquí nosotros bueno ya veníamos con la formación de Santiago, el trabajo reivindicativo de Santiago porque nacimos el 91' y de eso mucho antes de eso habíamos trabajado en otras comunidades. Nosotros llegamos aquí el 93' con todo esto, soy criado aquí, pero yo

estuve cinco años trabajando día y noche, todo el día y toda la noche en esto que te digo de la introspección e investigación…. en Santiago en una comunidad Mapuche con las organizaciones Mapuches que estaban subiendo en el año 80' 85' empezó a haber un movimiento de acceso de las organizaciones Mapuche en todo Chile y en Santiago también, ahí participamos nosotros, ahí participé yo. Ahí yo me interné cinco años en una comunidad en Santiago, ustedes dirían, podría haber ido mejor pal sur a lo mejor, pero yo me instalé en Santiago.

**¿Cuál es el nombre de esa comunidad?]**

La Folilche Flayan, de ahí que viene el nombre de nosotros We Folilche porque somos nuevo folilche. Hubo una cuestión política indígena entre medio, una cuestión que iba medio flojo, pero eso se solucionó con los años.

**Y esta interiorización suya en esta otra comunidad surge un poco la idea de empezar a trasmitir sus conocimientos a…**

Uno tiene que reconocer que siempre hay alguien que a ti te va a entregar elementos ¿no cierto? eh… que tú te vas a educar, depende también del interés de cada cual, de la comunidad, de la persona, del individuo. Claro po, porque una persona puede estar veinte años en una comunidad y no aprende nada po.

**¿Y para usted, quiénes fueron esas personas significativas?**

Bueno en Santiago hubieron muchos, mira en ese tiempo habían cuatro organizaciones cuando yo empecé a trabajar en Santiago o estaban naciendo en ese momento. Yo siempre tuve vínculo de los años 80' con Santiago, en los años 80', 82', 83' hicimos algunos talleres de mapudungun aquí en los años 80' y habían traído también a la Sofía Painequeo la habían traído acá a Viña del mar a hacer unos talleres de mapudungun en… en el Colegio de los cantores, ahí empezó como el incipiente trabajo como en los años 85' yo no me recuerdo mucho, pero fue de los primeros… entonces después llegué yo, aunque yo ya estaba haciendo mi trabajo por otro lado, porque de muchos años porque te

digo yo que de los 12 años empecé a viajar. Lo que pasa, que yo fui muy inquieto de cabro chico, yo a los 9 años me arranqué de la casa, no porque tenía problemas en la casa, ni porque me trataban mal ¿saben por qué?, porque quería conocer el campo, el campo, lo verdecito y quería llegar pal sur y quería conocer mi gente en Santiago y me andaban buscando acá porque creían que me había quedado el mes y todo el atado ¿me entiende? Yo siempre fui muy inquieto por las cosas tradicionales, siempre, yo por ejemplo trabajo en hierbas medicinales de muy niño, por eso conozco una cantidad de hierbas medicinales y aquí. Entonces siempre fue eh… fui muy inquieto en ese sentido entonces como se dice en chileno "mamé mucho", tengo mucho conocimiento *(inaudible 25:55')*.

**Y usted don Iván, ¿recibió educación formal? En el sistema educacional chileno…**

Sí también, también. Si po, yo estudié la enseñanza básica en la Escuela Blas Cuevas que era muy buena escuela en ese tiempo

**¿Aquí en Valparaíso?**

Sí, aquí abajo en San Francisco y después estudié en la Escuela El Salvador que le dicen la número trece, ahí hice mi formación básica. Siempre eh… desde niño he… sentí el impulso por estudiar, por ejemplo también trabajé de muy niño y por eso me podía movilizar. Por ejemplo cuando yo te hablo… yo viajaba a Santiago, a mí me dejaban viajar a Santiago constantemente… para mi Santiago era como ir a allá abajo, desde niño de pequeño, de 10, 11, 12 años. Ahora yo, podía ir y venir a familiares que estaban en Santiago porque yo manejaba plata, porque yo trabajé, de los 9 años que empecé a trabajar, siempre trabajé.

**¿En qué trabajaba?**

Trabajaba de… trabajaba por ejemplo de copero, a los 11 años estaba trabajando en la heladería Las Yapas. Inventaba cosas, salía a vender cosas, siempre fui… tendía a ser comerciante y eso es lo que me salvó después cuando fui dirigente, toda esa experiencia

de libre. Entonces siempre fui muy libre, mis padres me dieron libertad para hacerlo. Además, cuando tú me dices de la educación formal, sí, fue muy duro la… la educación en la básica, no porque no tuviéramos eh… los recursos para estudiar porque mi papá anquee éramos pobres siempre se preocupaba mucho de que tuviéramos nuestro calzado, nuestra ropa y nuestros estudios, teníamos cuadernos y todas esas cosas, no nos faltaba. Pero yo con lo que sufría era del encierro. Yo no podía estar en la escuela porque a mí me gustaba salir, conocer. Valparaíso, yo le digo a la gente yo soy Mapuche, pero soy porteño, le conozco todas las iglesias que hay en los cerros porque me encantaba conocer las iglesias, porque había esculturas, era cosa mía… y los cementerios.

**¿Y cómo lo hacía entonces para estar en el colegio? ¿Se salía de repente?**

Hacía la cimarra. Entonces, pero fíjate que después era una cosa así como natural eh… el querer saber cosas, entonces yo me hice una meta cuando era niño, yo tengo una biblioteca muy grande aquí, y tres veces en mi vida me he desecho de la biblioteca por razones de plata, pero yo comencé mi biblioteca a los 12 años porque me hice la meta de comprar un libro todas las semanas. Porque como yo trabaja los fines de semana y el otro fin de semana iba a la escuela y a veces no iba… eh… a los 11 años yo empecé a ganar y tenía mi plata… siempre tuve plata en mis manos siempre. Entonces dije yo, voy a empezar a comprar un libro a la semana porque a la semana me pagaban y todas las semanas yo me compraba un libro. A lo mejor no lo leía completo, lo ojeaba y miraba las cosas y todo ese asunto. Entonces tengo ese asunto de la información, de adquirir información.

**¿Y cómo recuerda que era la vida ahí, la relación con los compañeros o los profesores, cómo lo trataban?**

Mira… eh… tengo cuestiones positivas y también algunas… algunas experiencias, así como…eh… no sé si decir dolorosas, pero sí de discriminación, pero sabes una cosa, era

justamente lo que planteabas delante cuando se habla no cierto del… del fortalecimiento de la identidad, del cómo te educan los viejos, del reforzamiento que te dan. Por ejemplo, eh… nosotros eh… recibimos discriminación, pero nosotros no nos sentimos discriminados porque nuestros viejos nunca nos dijeron que aceptáramos la discriminación o sea ellos no nos decían "no acepten la discriminación", ellos nos decían "no, ustedes saben de donde son, saben quiénes son sus abuelos, saben de dónde vienen, saben su territorio de donde vienen, ustedes son los primeros chilenos no tiene porqué sentirse mal y tienen papá y tienen mamá". Nos reforzaban así, entonces la identidad… "y el apellido es Coñuecar, si a usted le dicen mal el apellido en colegio usted tiene que pararse y decir es Coñuecar y no es otro apellido en vez de ese", así nos enseñaron, entonces así somos nosotros, tenemos un carácter muy fuerte igual que mi familia de carácter fuerte de todas maneras eh… pero siempre nos dijeron así… entonces en el colegio igual, si había un cabro que nos quería discriminar igual como éramos del puerto también, éramos choros, éramos choros también po'.

**Por lo mismo, cómo veía la… la recepción de ellos quizás o la visión que tenían ellos…**

A nosotros por el apellido nos indicaban igual y todo, pero nunca aceptamos nosotros que nos… si alguien nos decía algo igual nos parábamos como se dice en chileno po' o sea… acuérdate que en los colegios en dónde estábamos nosotros no eran… ni siquiera eran subvencionados como hoy día, eran colegios del pueblo donde íbamos todos nosotros… Había buenos profesores también que tenían sus…eh… pero también teníamos profesores que algunos no… que lo cotizaba, lo protegían…habían como dos, los que como que te discriminaban te veían como… Los profesores igual te ven como una persona diferente, como un niño diferente, te ven, te ven, yo noté que me vieron como un cabro diferente por ejemplo eh…

**¿Con la forma de enseñar quizás?**

No, el cartel que te hacen del cabro desordenado y todo ese asunto igual po' y te discrimina… Uno, te discrimina por tus rasgos, aunque no lo crean esa cuestión existe, te discriminan por tus rasgos, te discrimina por tu condición social eh…por tu condición indígena, por tu apellido porque ellos saben los profesores son los primeros que se dan cuenta que… Yo escuché profesores por ejemplo cuando estuve en la escuela industrial un profesor al cual yo le tenía mucha estima porque era de izquierda y todo el atao y todo el asunto, y un día el profesor de historia se pone hablar de los Mapuches y nos dejó por el suelo ¿cachai o no?, entonces un profesor yo dije "¿pero cómo?" y eran todos los estereotipos que nosotros conocemos de los Mapuches: que eran flojos, que eran borrachos… un profe de historia po' y más encima que era mi profesor que era… que yo tenía una admiración por ser de izquierda ¿me cachai? Entonces… como que de repente se te caían los esquemas y ahí uno se da cuenta po' porque también hay una formación, muchas veces la población chilena discrimina porque se le ha enseñado a discriminar, ellos no se dan cuenta que discriminan muchas veces, porque por la historia… Imagínense que yo estudiaba con el libro de Gualterio Millar, tu ocupabas el libro de Gualterio Millar que es el libro de historia que nos pasaban en 4to año o 5to año y lo primero que aparece… aparecen las carabelas bueno llega Colón y después se internan en el tema cuando llegan a Chile y aparece una… una foto de un cuadro del sur donde aparece una mujer así con unas tremendas uñas, todo desdeñado su cabello y dice "machi, bruja Mapuche" así nos enseñaron po' ¿cachai o no?

**Con estereotipos siempre…**

Claro así claro, ¿cachai? Y uno leía eso y diga, pero ¿cómo? Les llegaba como que golpeaba el pecho. Pero hay gente que… lo que pasa que está en la formación de la casa, del Lof. Si, bueno, hay gente que ha sufrido mucho igual que no puede contra la discriminación o no ha podido, ha sucumbido ante la discriminación. En el caso nuestro no, no nosotros no porque yo creo que por eso igual pudimos hacer lo que hicimos eh…

como se dice en chileno somos paraos por ejemplo por decirlo así. Entonces eh… aquí un vecino no nos puede decir nada, aparte que tenemos una muy buena relación de años. Mi papá también hizo un trabajo muy bueno con los vecinos de aquí, con los viejos, porque aquí nosotros criábamos chanchos, aves y todo el asunto. Cuando él llegaba de San Juan para el año nuevo que era... que era año nuevo Mapuche mi papá mataba un chancho, dos chanchos inmensos y hacía el *(inaudible 35:06)* igual como en el sur, la manteca, los chicharrones, la carne y él le repartía a su vecino de allá, al vecino de allá, igual que en el sur. Entonces él hizo un trabajo igual, se emparentó con el compadre con ese, cuando yo tuvo unos ahijados acá entonces también hizo un trabajo que tenía que ver no cierto con la cultura, nosotros no nos cerramos, ellos iban a la junta de vecinos, pedían la palabra y todo ese asunto y así po.

**Eh… quería preguntar por… eh… además de tener actividad como Educador tradicional y aquí en la comunidad, ¿se dedica a algo más? Eh… por ejemplo usted me decía que estaba manteniendo un taller creo o sea… ¿cómo se financia dentro de su vida…?**

Si no le decía yo que salíamos a trabajar desde chicos… y se inventaba…por ejemplo se inventaba eh… por ejemplo a mí en la escuela me pasaban eh… antes de llegar a las fiestas trabajos manuales, porque antes existían trabajos manuales en la escuela y te enseñaban hacer cosas, por ejemplo, me ensañaban a hacer estrellitas, unos carritos, unos monitos, y yo eso que aprendía en la escuela lo replicaba y hacía varios y los vendía. Entonces yo me acostumbré a ser comerciante desde niño, aunque yo trabajé en la Universidad Católica por cerca de 10 años aquí en Valparaíso. Pero… a mí el trabajo dirigencial, el trabajo de dirigente Mapuche me llevó a ser comerciante porque es una de las formas en que yo podía ejercer autonomía, yo podía controlar mi dinero y yo podía buscar no cierto alguna alternativa. Entonces eso es lo que yo comento, a mí el trabajo Mapuche me sirvió para eh… aprender un oficio o perfeccionar un poco más el oficio de

comerciante y comerciante en el tema de todo lo que tiene que ver con la cultura porque no, por ejemplo, no iba a comprar cuestiones chinas pa vender cuestiones chinas, tengo que trabajar con las cuestiones mías po' ¿cachai? Entonces tengo que trabajar con todos los elementos de la cultura, con los guiños, con las mantas, con todo lo que tiene que ver con cultura Mapuche y en el tema por ejemplo… hemos desarrollado el tema de los talleres, hacemos talleres y cuando se tiene que cobrar el taller, se cobra el taller, yo cobro el taller mío de 8 sesiones de introducción al idioma, a la cultura y a la cosmovisión Mapuche son 360 mil pesos que cobro yo por eh…por persona, un taller… no por persona, un taller de 10 personas. Y los valores de salía a terreno todo ya lo tenemos todo ordenado, 45 mil pesos cuando uno sale a hacer una charla afuera

**De apoco fueron sistematizando todo eso…**

Claro, tenemos… talleres que duran… de 8 sesiones que duran 2 meses y 15 talleres salen 360 mil pesos. En el taller que me pierdo yo es en el taller de telar que lo trabaja mi señora que ella es la encargada del taller, que maneja el taller de telar y hace trabajo personal y ella se entiende con sus alumnas que ella les enseña. Ahora estamos pronto de hacer un taller amplio en el mes de octubre. Y así nosotros nos autofinanciamos po' y algunas veces igual como unidad tenemos la posibilidad de postular a algunos proyectos que de repente nos dan con el mocho de lacha como se dice en el sur po' porque igual te están… como se dice en chileno te están cachando eh… si te portai bien con ellos, si lo apoyai en las cuestiones. Por ejemplo… este año a nosotros nos cortaron dos proyectos que nos ayudaba para el tema de idioma, en lengua Mapuche.

**Y, ¿por qué se los cortaron?**

Porque supongo que no le gustó como actuamos… la forma que tenemos de…

**¿Y estos proyectos eran como del gobierno?**

De la CONADI. Sí, o sea hay algunas manos negras que hemos notado ahí que funcionaron… tampoco es tanto me entiendes, pero, uno en esta cuestión se va dando

cuenta de que inmediatamente cómo funciona, claro cómo funciona… de dónde viene, de dónde te trataron de joder, entonces algo similar hemos tenido con eh… con educación. Con educación también ha habido algunas manipulaciones uno sabe, ya lleva años en estas cosas, entonces se da inmediatamente cuenta cómo hace una lectura del tema, se hace un análisis de la situación, un diagnostico que le dicen… "y cómo está funcionando esto"…cómo está funcionando esto y aquí y allá… "a nosotros no apoyamos…" "por aquí este debe haberse sentido molesto", porque estas cuestiones están todas amarrás, si pa que te vamos a decir po', todos pertenecen a los partidos políticos, el funcionario que está allá está en el partido político tanto, en la CONADI hay otro de la misma tendencia de allá y estos se pasan las informaciones, por aquí, por allá y ahí empieza el chamullo, pero felizmente eh… nos mantenemos con el programa de salud de pueblos indígenas el cual nos ha ido muy bien, tenemos muy buena relación con esa gente, eh… tratamos de estar bien aparte de la cuestión política.

**Y este taller ¿dónde lo realizan?**

¿Cuál?

**El de salud**

Todos los de salud los realizamos aquí, ahora ustedes ven aquí que está toda esta cuestión desparramá pero esto se está arreglando pa que funcione todo el tema de salud, trabajamos aquí en estos espacios no más que eran más chicos. Ahora nos estamos ampliando por allá y todo ese asunto y abajo vamos estamos arreglando talleres, porque tenemos de este, de este piso aquí tenemos otro piso, hacia allá que tiene eh para allá que tiene eh… donde se guardan las herramientas, tenemos talleres no si tenemos talleres, si nosotros estamos listos pa levantar una escuela, una escuela de arte y oficio aquí con los elementos nuestros y tenemos herramientas y tenemos todo lo que pasa es que tenemos que arreglar los espacios. No si será muy modesto pero lo tenemos…

**Bien organizado**

Pero lo tenemos, o sea eso es lo que nos ha servido durante todos estos años empoderarnos en ese sentido, por eso es que bueno, cuando decidimos eh… cuanto se llama ir a las escuelas era porque realmente ya estábamos en un ahora

**¿En otra etapa?**

Claro ahora los que nos falta es arreglar la infra y…

**¿La infraestructura?**

La infra… la infraestructura la esto… la todas estas cosas y todo lo hacemos nosotros, o sea, por eso no… ahí es donde ahorramos no… no tenemos que contratar a alguien que sí se contrata se contrata así en forma esporádica porque todo lo hacemos nosotros, todo esto, todo esto lo hemos hecho nosotros con nuestras manos, todos estos muros, estos cimientos, todas estas cosas, todo lo que ves tu aquí está hecho por nosotros.

**Oiga Don Iván y nos interesaría también saber un poco acerca de su rol de educador tradicional ya en la… más en la Escuela, eh… ¿Cómo se fue formando usted o cómo, o qué significa para usted ser educador tradicional?**

Claro mira tú bueno, la formación mía es una formación en la… en…eh bueno el tema indígena obviamente que es autodidacta, en la… formación indígena igual eh… está impreso que uno no puede decir "¿Oye qué es lo que significa eso? ¿Oye me podis hacer un taller de eso? ¿Oye cómo? ¿Qué es lo que es? los viejos se enojan horriblemente a mí me tocó al principio que nosotros… hice como dos o tres preguntas no y me mandaron a la punta del cerro. Y no pregunté más me dediqué a puro escuchar y observar

**¿En la escuela?**

Pa aprender po' porque tú en la cultura Mapuche tú no puedes andar… no puedes andar preguntando. Claro alguna otra cosa puede hacer, pero preguntar si que no podis, ¿Oye qué significa esto? No… que los viejos, los más viejos no le gusta, a lo mejor ahora ha cambiado un poco y yo también igual a mí me lo eh… algunas cosas me molestan, pero no soy tampoco tan radical en ese sentido ya, pero mi formación fue de mucha

observación, de práctica, de estar ahí, como te decía, cinco años durmiendo, siete años de mi casa estaba solo, durmiendo en un saco de dormir eh… todos los sacrificios que pasa una persona cuando se dedica a una cuestión a una idea y que la quiere conseguir y no tiene los medios si no tenía. Yo me eh… yo y otra cosa que les digo, no lo digo… lo digo yo me eh… yo trabaja bien ya, yo trabajaba en una biblioteca en una oficina en la Universidad Católica tenía de una u otra manera, tenía un roce diferente no cierto con el mayor respeto que se merecen los trabajadores de la construcción porque también trabaje en la construcción y toda la cosa en la Universidad Católica de Valparaíso en la casa central trabajé yo en biblioteca. Claro yo era funcionario de la Universidad Católica eh… y yo ahí después yo tenía la posibilidad de estudiar, siempre fue estudiar siempre estuve estudiando, siempre estuve leyendo, instruyéndome, porque mi formación es autodidacta principalmente, terminé mi cuarto medio y todos esos asuntos, pero mi formación fue prácticamente autodidacta. También he estado en la universidad, pero mi formación principal es autodidacta, me la he dado yo por medio no cierto de mis inquietudes y de escuchar mucho en el tema indígena, de escuchar mucho, aprendí a cantar el mapudungun, a tocar kultrum, nadie me enseñó a tocar el kultrum, nadie me enseñó a cantar tuve que escucharlo detenidamente para aprenderlo.

**Y en ese sentido ¿lo escuchaba esto de los sabios?**

De los viejos, claro de  los sabios que habían en Santiago en el sur de Chile.

¿N**o solo escuchando?**

Claro no eh… preguntando tanto…eh… de vez en cuando en una ocasión puede, pero, así como la pregunta como hace en el mundo occidental cuando tú no sabes algo tú dices porque está dentro de la lógica y no del discurso no cierto occidental en la pregunta y la respuesta, como lo decía Sócrates, no cierto la mayéutica ¿cómo se llama?

**La Mayéutica**

Ya entonces, pero en el mundo indígena eh… es de mucha observación.

**¿Eh… y de parte del Ministerio o del Programa PEIB, eh… por ejemplo para ser reconocido como educador tradicional?**

Si mira ahí eh… la cuestión, las formalidades que tienen ellos, ahí cuando la pregunta era cómo habíamos llegado al tema. La verdad de las cosas es que nosotros ya habíamos hecho un trabajo mucho antes, eh… antes *(inaudible 45:45')* y claro y vimos que en el ministerio no funcionaban las cosas, fíjate que en el año 2000 nosotros ya estábamos viendo el tema de EIB acá en la región, bajaron unos recursos después nosotros siempre dijimos eh…queremos que se potencien las comunidades las organizaciones en el tema de EIB, de la cuestión de la enseñanza del idioma ¿hay recursos? Sí, hay algunos recursos y bueno, nos alcanzaron a hacer un taller, no sé, una cosa así y después no, tiene que ser los profesores.

**¿Pero eso también desde su inquietud por participar en las escuelas?**

Claro, si po' nosotros comenzamos a hacer este trabajo hace mucho tiempo, en el año 2000 estábamos vinculados al tema de eh EIB en la SEREMI.

**¿Y en qué época más o menos se formalizó, así como educador tradicional?**

Como dos o tres eh… ¿yo? Yo empecé a funcionar como educador tradicional hace como dos años no más

**¿Y antes estaba en escuelas pero no con ese nombre tan formal?**

Claro, pero es que pa mí no tiene ninguna transcendencia el título de educador tradicional po' porque yo…

**Eso queríamos saber también**

¡No! yo soy… yo no soy un sabio, no soy ná, pero yo soy un Mapuche, un dirigente que ha trabajado años, a mí lo que menos me interesa son los títulos en el eh… Bueno ellos le colocan hay gente que se dice que es kimche que no sé qué otras cuestiones más, a mí lo que me interesa si yo tengo que traspasar conocimiento es enseñarle, no me interesa el título que me den, no me interesa, a lo mejor alguien me puede decir "este caballero el

Lonko, el Lonko de dónde saca esas fuerzas" y todo ese asunto a lo mejor, pero mira a mí no me interesa el tema, pero ahora mira llegué como educador tradicional porque venían todas estas reivindicaciones y todo ese asunto y dijimos ya nosotros ahora es el tiempo en que nos *(inaudible 4:35)* para ver qué es lo que pasa, que estaba la cola, estaba todo arreglado eh…

**¿Eso fue muy complicado el tema, nos puede contar?**

Eh… claro y nosotros tuvimos como se dice uno tiene que golpear la mesa como se dice en la… en la cuestión dirigencial, si tu no colocas la demanda sobre la mesa y no la explicitas no… no dices bueno esta cosa va por aquí seguimos pegado en lo mismo, o sea nosotros empezamos a presionar bueno que pasa con los educadores tradicionales y empezaron a calarnos los viejitos por allá otros por acá eh… claro porque había que hacer el programa porque venía desde Santiago el tema y aquí en la región empezaron a participar gente en el tema de educación intercultural, ya después nos vinculamos nosotros y empezó. Ahora ya vamos a tener que golpear la puerta la mesa más fuerte porque resulta que no es poca plata, tengo la información que son doscientos cuarenta millones de pesos que llega a la Región para el tema de EIB, y el SEREMI de Educación se está haciendo el desentendido en las temáticas de educación intercultural y pararon la mesa de educación intercultural

**¿La que se realizaba todos los meses?**

Claro, la que se realizaba durante todo el año y donde se hablaba de estos temas que ustedes me están preguntando

**¿Y eso fue este año?**

Las pararon a fines del año pasado.

**¿Y qué argumento dieron para…?**

No me interesa sencillamente, la persona encargada dijo que le habían dicho que ella tenía que parar la mesa porque tenía órdenes superiores, eh… y yo no sé qué, parece

que a la presidenta no la agarran ni pal coco porque resulta de que la presidenta, perdónenme la expresión, porque la presidenta mandata que se tiene que profundizar en las demandas y en la problemática Mapuche urbana, hay un decreto en la intendencia que tienen que funcionar las mesas indígenas y resulta de que estos gallos llegan y paran la mesa sin preguntarle a nadie, o sea que pa' ellos le importa un cuete al intendente y menos a la presidenta po', porque las temáticas de EIB están en todo Chile, y aquí hacen lo que quieren

**Entonces desde el ministerio de acá de la región…**

De aquí de la seremi de aquí y la encargada doña Rosa Gallardo que yo le he dicho a ella misma, ella es la que paró la mesa regional y ella es la que está manipulando el tema de educadores tradicionales hoy en día, es una manipulación que hay, porque hay recursos, y a mí no me vengan a decir que no porque estas cuestiones.

**Manipulación entonces con respecto al tema de los recursos…**

A los recursos y a el programa mismo de que. Oye que si esta cuestión sabis que le tienen terror al pueblo Mapuche yo no sé qué si es pa la risa, nosotros estamos haciendo un trabajo aquí en el… en el CC le digo yo, Pedro Cariaga, ya eh… empezaron a correr la voz en el ministerio que los Mapuche se habían tomado el Colegio Pedro Cariaga ¿Por qué? Porque tenemos como cuatro talleres, porque se tuvo la eh…no sé si la osadía o la inteligencia de poder hacer compatible este proyecto, estos proyectos que hay en las municipalidades de ¿cómo se llaman? los SEP? SEP algo por ahí, los proyectos de talleres que hay en los colegios…

**¿De capacitaciones? ¿La ley SEP?**

La ley SEP, entonces en la municipalidad el colegio si pide no cierto talleres todas esas cosas y además está el proyecto no cierto o el programa de EIB que ese está dirigido desde la **[el tema de la subvenciones es lo que]** claro, entonces pero se asustaron porque llegaron, porque teníamos taller de… teníamos taller de palin, teníamos taller de

danza, tenemos taller de joyería, taller de hierbas medicinales como cinco talleres y empezaron a correr la bola ah esta señora la que está encargada y yo no tengo ningún problema en decirle porque yo se lo dije y se lo voy a seguir diciendo, ahora vamos a tener una reunión de educadores tradicionales no sé en qué parte en Mantagua o no sé y ahí va a quedar la pelotera porque…

**¿Y cuándo es esa reunión?**

A fines de este mes creo que es, a fines después de las fiestas y ahí hay una manipulación horrible. En Santiago ya se dieron cuenta que la quinta región el trabajo de educación intercultural bilingüe está muy mal llevado desde la seremi.

**Se está entorpeciendo un poco el trabajo de ustedes, eh... y lo que estaba contando de la escuela, de que se habían dado cuenta de que había varios talleres eh… de conocimientos Mapuche ¿qué hicieron ellos?]**

No si al principio nos apoyaron, al principio estaba todo bien, pero después cuando vieron como que parece que nos estamos empoderando oye parece que…

**Comenzaron los rumores…**

Sí claro

**Pero eh… ¿no hicieron algo así como para impedirlo o para ir?]**

Ah no, si nos habían echado a principio de año po'

**¿Sí? Ah eso no…**

Nos habían echado a todos los educadores.

**Ah ya, ¿verdad? ¿Pero desvinculados de la institución?**

Desde la municipalidad, desde la corporación de la ley SEP del proyecto eso claro, nos habían mandado la cuestión de despido así que nosotros tuvimos que, fuimos a la superintendencia eh… presionamos un poco a la eh… y yo supe, yo supe, si nosotros tenemos oídos, nosotros tenemos orejas y ojos en todos lados, no se no crean que no que somos unos viejos así sencillitos loco tonto ya…

**Que no cachan.**

Claro porque alguien, alguien en cualquier lado es solidario con el tema indígena, alguien puede ser cualquier persona puede cualquiera persona y te dice mira paso tal, esta persona dijo tal cosa así textualmente lo sabemos, entonces tuvimos que el jefe provincial le había dicho “no te vay a meter al colegio ese al Carabinero Cariaga porque ahí los Mapuche tienen tomado ese colegio” ahora yo te digo que ¿es malo que el pueblo Mapuche tenga colegio? ¿o que se esté trabajando?

**O que se lo hayan tomado…**

Claro ¿qué? ¿Es malo? que ¿Sea malo? ¿Es malo que el pueblo Mapuche tenga?, ojalá hubieran por comuna hubiera un colegio Mapuche, porque entonces hay colegios alemanes, hay colegios italianos y está la... no cierto también los israelitas y si po todos tienen sus colegios, la alianza francesa y todas esas cuestiones ¿ya? ¿Y porque el pueblo Mapuche no puede tener un colegio? Oye ¿qué tanto miedo le tienen al pueblo Mapuche? Eso es el racismo solapado que tiene el chileno de este… de este rango que a las finales es mestizo igual que todos, ¿me cachai? Entonces nosotros supimos antes, que del jefe provincial había dicho unos comentarios racistas en contra de nosotros yo estoy re picado por eso.

**¿Y cómo han estado tratando de solucionar este tema, porque ustedes, el tema de los despidos…?**

Si no… si nosotros fuimos a hablar a la intendencia ahora, pa’ estas cuestiones que les estoy contando son de ahora último y si nosotros fuimos a la intendencia, pedimos dos veces audiencia con el intendente, cuando fuimos a ver no si nos mandaron pal jefe de la CONADI ¿qué jefe de CONADI? Si aquí no hay oficina de CONADI, lo que hay es un señor, un hermano, Mapuche, que trabaja en un programa que se llama de información a los pueblos indígenas, a los usuarios Mapuche no es de la CONADI, no tiene nada que ver, porque la CONADI es una cuestión legal, hay una ley que dice la corporación tiene

tanta gente y tiene oficina en tal parte, ni siquiera en Santiago es un director de CONADI, en Santiago existe un jefe de oficina

**O sea que finalmente la CONADI es una institución un poco fantasma entre comillas…**

Claro, entonces no y esta gente lo utiliza, por ejemplo voy a la intendencia y me dicen "no si está la oficina de la CONADI", si la oficina de la CONADI no tienen ningún rango legal, esa oficinita que está acá, aparte que es un cuartito más chiquitito que el que tenemos aquí en la *(inaudible 55:51')* ¿me entiende? Así se manipula, entonces creen que uno es gil, como se dice aquí en Valparaíso *(inaudible 56:00).*

**Entonces ¿no los han reinsertado en la escuela, bueno lo que dijo de los despidos no han, los volvieron a recontratar?**

No, tuvieron que recontratar… o sea… anularon el despido, porque nosotros fuimos a la inspección del trabajo, todo el asunto, y a mí se me ha parado la *(inaudible 56:17')* ya me había puesto el *(inaudible 56:20')* de guerra, había agarrado al tiro, bueno estoy dando la posibilidad para sacar al tapete esta cuestión *(inaudible 56:27)* ah dije yo, ya vamos a verlo y me consigo los abogados y vamos aquí toda esta cuestión.

**Y ahí en la escuela, ¿Usted es el único educador tradicional que está en la escuela?, ¿hay más gente?**

No po', si allí estamos haciendo el trabajo de lo… como con los talleres.

**¿Quién más está?** Mira está Verónica Marileo, está Jael Soto Coñuecar, está mi hermana, a ver habemos como cuatro, a ver… estoy yo, Verónica… claro cuatro educadores, y queremos insertar más gente igual, porque tenemos gente preparada po'.

**Y como usted nos decía que va como igual desde una lógica reivindicativa del pueblo eh Mapuche, ¿Cómo creen ustedes que es posible hacerlo desde su experiencia en la escuela y con los demás profes, o sea** educadores **tradicionales?**

Bueno nosotros en el colegio a pesar de todo de lo que, porque el bombardeo no era dentro del colegio, el bombardeo era desde afuera. Cuando vieron que empezamos a avanzar rápido, entonces empezaron a bombardear el proyecto, porque es un proyecto institucional po', o sea… y esta decretado el colegio.

**¿En el PEI?**

El colegio Carabinero Cariaga, el colegio Pedro Cariaga, tiene un decreto del Ministerio de Educación que es un colegio intercultural, es el único en la región, el único ¿me entiende? Entonces estos empezaron a… se pusieron como nerviosos, los Mapuches se van a tomar y después desde el Ministerio, desde la SEREMI, porque yo hice todo el seguimiento, desde la SEREMI empezaron a apabullar a la directora que estaba ella apoyando muy bien al principio todo el tema y empezaron a apabullar a la directora que porque no convertía el colegio mejor en un colegio artístico y que el PEIB era solamente para un educador, no para tener tantos talleres, y que porque lo habían hecho así, y sabiendo ella que hay un mandato de gobierno o sea hay un mandato…

**O sea que han existido presiones…**

Hemos recibido presiones y eso me gustaría que quedara, hemos… estas cuestiones no han sido cuestiones fáciles, han sido muy difíciles, hemos recibido presiones, los gallos han tratado de manipular y después empezaron a crear la incertidumbre entre los mismos profesores, incertidumbre "ah no si los Mapuches".

**¿Y este... estos problemas que se han presentado han sido más o menos desde la formalización de ustedes como educadores dentro del programa?**

No ha sido en el… cuanto se llama… acá en el colegio no más, yo no sé los otros colegios como, como lo…

**Y dentro del colegio, ya nos dijo que desde fuera habían presiones, pero desde dentro, desde los directores, de los demás... ¿Cómo ha sido?]**

Sentimos el síntoma este año, a principios de este año porque ya el año pasado nosotros trabajamos súper bien no hubo problemas, mira ha sido admirable también el trabajo de los profesores de… sensibles al tema en el colegio, en este colegio, ¿por qué? Porque nosotros somos educadores tradicionales, pero no somos menos maestros que ellos, o sea elementos técnicos no tenemos, o sea a lo mejor, elementos técnicos que te enseña la u, la universidad ya estamos claro en eso, no sacamos el título universitario, no hicimos cinco ni seis años de estudios con ese… pero nosotros tenemos los conocimientos de la cultura de nuestra cosa, nosotros somos, pertenecemos a nuestro sistema de enseñanza, nuestro sistema de organización que tenemos como pueblo me entendís, yo no me siento menos de ningún profesor, yo te lo digo al tiro, no me siento menos de ningún profesor. Estos profesores lo habían tomado muy bien al principio, y nosotros participamos en la reunión de los profesores.

**¿En los consejos?**

Claro, en los consejos, y teníamos una reunión eh… a la semana de educadores tradicionales con profesores y con la dupla pedagógica, claro era lo *(inaudible 1:00:40)* si en ningún lado, porque los otros viejitos llegan y que le dicen "ya está el colegio no sé cuánto María Bombal allá necesitan hacer un taller por dos horas y dos horas es mi programación" es lo que hacen.

**¿Y cómo funcionan esas reuniones?**

Muy bien po' nosotros teníamos injerencia, bueno hasta hoy día igual se hace la reunión pero no con la cantidad de profesores que había antes, porque empezaron a meter, a socavar el tema, no, que no pueden ser puros Mapuches ahora tienen que venir otros pueblos ¿me cachai o no? pa' producir la incertidumbre, estábamos haciéndolo bien, y ese es un barrido, lo recibieron desde la SEREMI y fue esta señora Rosa Gallardo la que *(inaudible 1:01:20)* yo tengo… le hice todo el seguimiento y si me lo tienen que decir a mi

"si po' usted fue po'" y yo le dije el otro día, "usted sabe por qué yo me refiero de esta forma y por qué yo hablo así señora Rosa, usted sabe perfectamente" porque sabe…

**¿Y ella qué le dice?**

Ella es la que se cree la dueña del PEIB de aquí de la quinta región. Ahora yo supe por Santiago también que no está bien eh… considerado el… PEIB eh… desde Santiago no está bien considerado la quinta región.

**¿De cómo se está gestionando aquí el programa?**

Claro, lo tienen visto hacia el SEREMI, la encargada bueno me dice ella "Don Iván yo no puedo hacer nada porque yo soy una funcionaria" resulta que cuando tú estás a cargo de algo, tu llevas los informes, tu llevas todas las cuestión, tu desarrollas el proyecto, tu sabes de los recursos, tu sabes de todo, entonces el SEREMI no se va a meter en eso, porque el SEREMI tiene a los Mapuche, tiene no se po' al colegio de profesores encima, tiene a los colegios, tiene claro, entonces qué es lo que va a hacer el Seremi, yo lo veo así porque yo como Lonko le digo a cualquiera "ah ya vaya usted a la reunión y me trae la información" ¿ve? Entonces él le dice "tráigame el informe" no cierto, para la reunión eh... es necesario, claro debe haber entregado un informe… eh no que el tipo suspendió la mesa po', donde nosotros tenemos… ahora se va a poner peluda la cosa, se va a poner interesante ¿saben por qué?

**Y estas, las mesas… ¿Por qué?**

Se va a poner interesante porque vamos a ver el tema laboral, porque esa cuestión no la ha tocado nadie, ¿ah? El tema laboral…de los educadores tradicionales, por qué, ¿tú trabajarías durante el año, pongamos nueve meses durante el año desde marzo a diciembre y que te pagaran tres veces al año? Claro, te pagan cada tres meses…

**¿Cuánto…?**

Te pagan un millón quinientos…

**¿Cada tres meses…?**

Cada tres meses… no perdón, te pagan quinientos mil pesos. En el año un millón quinientos. No tienes contrato, el educador tradicional no tiene contrato, contrato así… y donde tengas acceso a la salud y a… entonces es un tema laboral, y esa cuestión en el convenio quinientos sesenta y (*inaudible 63:42*), entonces a cometido unos errores.

**De seguridad laboral igual…**

Claro y ha cometido unos erro…

**No y de… de derechos mínimos del trabajador.**

Entonces nosotros, yo… yo estoy claro en lo que estoy haciendo ah, yo no, aquí no…. Hay cosas que se me pueden escapar pero ligerito me informan, o pido información po', también tengo asesores, tengo que tener asesor o no, no tengo que saberlas todas también po', ¿me entiende?, entonces… yo sé que esta cuestión eh, puede sacar ronchas, y en la última estaban moviéndose ellos de que "¿Cómo Don Iván que allá, que con…", yo ayudé a levantar el consejo Mapuche Picunche, donde están otros hay otros Lonkos, entonces se le ha dao' le ha dao' un poco más de carácter de fuerza al tema, y… y fuimos a la intendencia, y en la intendencia dijeron… y le explicamos todo lo que le estoy contando, la cuestión laboral, la cuestión de que bajaron la mesa, toda esa cuestión, y yo la eh… la voy hacer público, cuando la hay que hacer público se hace público no más si no tengo ninguna yo no tengo nada que perder, al contrario, tengo que reivindicar la cosa porque si ellos eh van por esa línea yo tengo que ponerme fuerte, entonces…

**No tiene que eh…que dejar que lo pasen a llevar al final…**

Claro, entonces fuimos a la intendencia y en la intendencia (*inaudible 64:53*) "pero cómo" yo dije "¿sabe cuán…?" (*Inaudible 64:57*) a nosotros los pagan lo pagan quinientos mil pesos cada tres meses, "¡pero cómo no le tienen hecho contrato!" (Risas) ¡No! Esos errores pa' la risa po', esos errores…

**Y ahí usted fue en representación de…**

Del consejo…

**De los demás, porque se supone que ese es un…**

Del consejo mira, el consejo es un referente que no….no, en este momento no está (*inaudible 65:21*) toa' la cuestión, pero gran parte de la región, principalmente la zona de costa ¿ya?, eh hay tres lonkos, está Don Wenceslao, Don Manuel, y estoy Yo, y hay dos Inalonko que son… son lonkos por decirlo así ¿ya?… y hay que gente que trabaja la medicina y dirigentes porteños y todo eso, no si es un grupo bien compacto, entonces, eh… con la con ellos fuimos a la intendencia, pedimos la audiencia y habían... estaban tirando la… el tema de la ley de transparencia de repente eh… juega en contra po y la otra cosa de eh… este asunto de, cómo se dice en chileno de… baipasear a las personas porque me mandaron el documento pa allá y después me lo tenían pa acá… entonces iba pa acá de mayo, de mayo mira, mayo, mayo, junio, julio, agosto, recién en septiembre me… porque fuimos a presionar dije yo porque qué pasa si nosotros… "no si lo mandaron pa la Conadi" ¿¡qué Conadi!? Si aquí hay una oficina toda piñufla de la Conadi, ese cabro no tiene rango para solucionar problemas, ese tipo de problemas son grande po', lo tiene que solucionar la Intendencia, los Seremi, entonces yo le deje claro eso, le dije "mire…" porque me querían tirar pa que nosotros no fuéramos contra el cabro que trabaja en la Conadi, si el cabro… no tiene sentido, igual que si esta Señora di sigue manteniéndose que ella es solo una funcionaria, la pelea va pa' arriba la pelea no va con ella, si po la pelea va con el Seremi pa arriba, y de ahí al Ministerio, si po si el tema…

**Entonces ahora está en esa…**

Claro si aquí pa' qué, si me dijeron "ay pero dígame francamente ¿qué es lo que pasa con José Cureo?" Con José Cureo no ha pasado nada po, Don José está haciendo lo que lo que tiene que hacer no más (*inaudible 67:11*) no tiene ningún, ninguna suerte de…de resolución. Imagínese que en la mesa regional que estuvimos trabajando de educación, cultura, toda esa cuestión…hubo un informe de vivienda, informe de salud, y segundo informe de educación, hubieron informes del trabajo que estuvimos en el año, se lo

mandaron al Seremi de desarrollo, y hacen la confusión entre desarrollo y la CONADI porque como CONADI pertenece al Ministerio de Desarrollo social… y quedaron ahí los... yo le pregunte al Seremi, porque yo también conozco a los del Seremi le dije "¿qué pasó con los informes?", y el tipo dijo que no tenían idea de los informes "¿qué informes?". "Los profesionales de salud, de vivienda mandaron informes de las demandas que tiene el mundo indígena de la quinta región, de lo que trabajamos en las mesas"…no tenía idea. Yo creo que se hizo el gil, se hizo el de las chacras pa' joder al cabro, claro porque ellos, el de más abajo es que…

**No claramente es más fácil echarle la culpa a…**

Claro, entonces yo le dije "no" le dije a los viejos, "nosotros no, la pelea no es con con José Cureo porque José Curipán es (*inaudible 68:24*) y está haciendo lo que dicen los otros y él no va a aportar ni ninguna cuestión, lo que le… del Seremi pa arriba. Cuando fuimos a hablar con el asesor del Intendente, porque tampoco nos recibió el Intendente, yo dije "qué raro" le dije yo… pero el tipo era bien… bien cuerdo, y él lo que nos hizo, miré… nosotros me dijo "¿qué pasa Don… Don Curipan? Nosotros no podemos hacer nada Don Curipan porque Curipan no tiene poder para definir cosas. Los informes aquí del desarrollo social, el seremi de desarrollo social, ¿por qué pararon las mesas? ¿Quién dio la orden?" "nadie le hace caso al Intendente" le dije yo, cuando fue un decreto de la intendencia que salió…

**¿Pero no ha habido ninguna respuesta clara respecto a por qué pararon las mesas y si se van a retomar en algún momento? No ha habido nada ahí claro.**

No, no, no había nano hay nada claro todavía, siguen embolando la perdí la perdis pero le dio según les dieron la orden de la intendencia de que tiene que volver a articular las mesas de nuevo, así que…

**Pero está en veremos la situación aun**

Si igual, pero esto es de hace una semana no más ya igual podemos esperar que nos llamen ligerito en la… sino vamos a tener que seguir en la misma…

**¿Por qué estas mesas de educación cada cuanto se hacían? ¿Todos los meses?**

Todos los meses. Y se tomaban una un acta y todo ese asunto. Yo tengo que hacer todo el recorrido, pa hacer todo el recorrido pa ir pa' allá cuando vamos a la… pa ir pa la otra distancia y llevar toda la documentación, la documentación de las reuniones. Porque el tema de, el aquí creo yo eh, está bien el tema del educador, eh… se ha avanzado y todo ese asunto en algunas cosas, eh… pero eh no es no es… no es todo, es a ínfimo, ínfimo. Yo en estos momentos me he (*inaudible 70:03*) con dirigentes de Santiago que se empiecen a instalar colegios Mapuches. Y ya hay algunos proyectos, hay algunos proyectos

**Nosotros más adelante también tenemos una pregunta con respecto a eso. Si po' con resto a… a la educación más eh autónoma eh… por parte de…**

Claro porque ahí ejercería libre la autonomía en el tema educacional pero cómo… mira ni salirse de la raya de la de la… de lo oficial**,** ¿me entiende? Porque igual estay dentro de todos estos cánones. Lo único que sería eso que eh que sería un colegio Mapuche, que sería en vez de decir "Colegio alemán" "Colegio Mapuche". "¿qué nos enseñan aquí?" "No se enseña alemán, aquí se enseña el Mapudungun" ¿ah? Se enseña la cultura, la cosmovisión, aparte de todo lo que te exigen las mallas curriculares que hay no cierto… claro está dentro (*Inaudible 70:55*) Entonces estamos viendo eso, igual que el tema, ojalá… yo hoy día les decía a los dirigentes "bueno, hablamos de autonomía, ¿dónde están los institutos? ¿Dónde están los colegios?" ¿Me entiende? Porque también es un desafío nuestro. Si yo no lo exijo, si yo no lo planteo, si no me lo va a plantear el Estado, el Estado va a seguir "ya vaya a hacer un taller allá a la (*inaudible 71:16*) claro va a seguir… a mí en estos momentos me interesa que hayan talleres, en estos momentos, ojalá hubieran en varios colegios más, pero ¿qué me interesa a mí? que los colegios

vayan… Primero que nada, que hayan más colegios como el Carabinero Cariaga, en donde hay un decreto que dice que es intercultural y se puede trabajar el tema de la… de la cultura Mapuche en este caso, ¿ya? A lo mejor va a haber una Aymara, a lo mejor pal interior va a haber una Diaguita, pero eso del Diaguita…

**Va a depender del contexto**

Claro. A lo mejor en el… en eso, en la dinámica, en eso eh…de la interculturalidad va a estar, van a estar presentes los Mapuches, sí, pero a lo mejor también va haber un taller de cultura Aymara po, también va haber un taller de cultura, pero no va ser preponderante, ¿me entiende? Así es como lo veo yo…

**Don Iván, ¿el colegio eh… en el colegio qué taller realiza usted?**

Yo trabajo eh… estoy trabajando con medicina, con eh huerto, palín… huerto, palín y danza.

**Ya, y ahí ¿cómo es la relación con el eh… con la dupla pedagógica?**

Bien, yo no he tenido problema, y… ha habido algunas cosas, hay unas de repente algunos desencuentros, pero en el taller mío no, en el taller que se ha dado un poquito de diferencia es en el de telar, pero ni tanto, no es tanto, ha habido buena afinidad en ese sentido

**Y ¿Cómo funciona… en qué lo… lo apoya por ejemplo el pro… ¿Cómo se configura su relación con el… las planificaciones? ¿En qué…?**

Si po' por ejemplo, claro, la mayoría de los profesores de la dupla, algunos no asisten a reuniones, pero están trabajan juntos, se trabaja en una reunión.

**¿Usted tiene un compañero estable que es el profesor que está…?**

Claro, yo trabajo con dos, tres profesores, porque yo tengo taller de palín, taller de huertos medicinales.

**¿De danza?**

Eh…huertos medicinales y esos son por el por Ley SEP. Oye, me pagan cuarenta mil pesos, cuarenta y ocho lucas, cuarenta y ocho lucas por hacer los talleres, y el que tiene un poco más entra es el del otro, el de EIB y por el del EIB trabajo el taller de música y danza, ahí voy transmitiendo por medio de eh… o sea nuestro, mi soporte es la música y la danza para entregar el mapudungun.

**Y ¿Cómo hace para enseñárselo a los niños? ¿Cómo hace para que lo… lo reciban y lo entiendan? Por ejemplo, de parte de…**

No, no, es que nosotros tenemos… es que bueno también tiene que ver… tiene que ver con el carisma de la persona, del dirigente, de cómo trabaja y cómo entiende la educación. Por eso te digo yo que acá hay gente preparada, o sea aquí… por ejemplo la gente que maneja joyería maneja joyería po, no es, no es una viejita que vino que…es gente preparada. Entonces, y también hay un nivel de… porque como en la dinámica hemos tenido nosotros acá de los talleres… porque acá tenemos nuestra propia escuela po, tenemos una escuela igual po, aunque no parezca escuela pero es una escuela, porque estamos todos los sábados y los jueves practicando…

**Sí, pero, por ejemplo, como usted nos comentaba la forma en que usted fue recibiendo las distintas prácticas y los distintos conocimientos de su cultura, ¿cómo lo hace en la escuela para… en estos contextos distintos como la escuela para transmitir esos conocimientos?**

Mira, ahí estamos en un proceso en este momento. Porque mira, porque nosotros somos interculturales. Nosotros tenemos la formación que recibimos de la escuela, el profesor ¿cachai? Aunque no queramos nosotros ya tenemos la metodología oficial.

**Es que al final también ustedes tienen…**

Pero espérate, a lo que voy a llegar. Tenemos incorporados una metodología oficial de enseñanza, la del profesor común y corriente que te decía “ya que tenís que leer”, “tenis que cumplir con los libros”, todas las cosas… pero aparte de eso, nosotros tenemos

nuestra propia cultura y nuestra propia metodología. Ahora, estamos en ese proceso, el que yo le comentaba por ejemplo a Verónica y le decía “bueno, ayer fuimos a un acto y los niños” porque el colegio los niños a veces como que se desordenan y llegan a un estado así… eh difícil de poderlos controlar, porque bueno es su situación ellos son así igual, entonces llevo eso demasiado bien y todo… pero que no te pase, que nosotros tenemos que dar en ese, en esta experiencia que tenemos es ir incluyendo lentamente nuestra metodología de enseñanza ¿cómo lo estamos haciendo en este momento? Dar algunos rasgos es por lo menos, por eso te decía yo el soporte mío, ¿cuál es el soporte mío para entregar el mapudungun, entregar la cultura Mapuche? La música y la danza. En un taller ¿ya? Por ejemplo, en danza, ya se le dice “este es el cultrún” todo ese asunto, y se le da la órdenes en mapudungun, entonces así va interiorizando ¿ya? Ahí es parte de la metodología Mapuche decirle así…

**La oralidad…**

Claro, después hay otras cosas de forma como por ejemplo, eh… en las salas o en los actos o la efemérides también debe haber una forma ya que es un colegio intercultural una forma intercultural no, porque “ya niños ¡uno, dos, tres! Hasta que les diga el profesor “¡silencio!” Entonces los niños (*inaudible 77:24*) “¡tomen asiento!” esa es una metodología oficial ¿ya? “¡a discreción! ¡firme! ¡Ahora!” y ya. Eso es metodología oficial. Eso también tenemos que romperlo, o hacerlo compatible con la metodología indígena Mapuche de cómo se hacen las reuniones, los traful que le decimos nosotros y cuál es su ubicación, cómo tiene que sentarse, cómo tienen que participar y todo eso, pero eso es un trabajo que tenemos que hacer...

**O sea, de a poco ustedes han ido incorporado…**

Vamos a ir incorporando más claro…

**La metodología Mapuche a lo formal de la enseñanza…**

Claro en el taller estamos lentamente colocando… porque tampoco podríamos llegar e irrumpir con el profesor también se escandalizarían de la… quizá… Por ejemplo a mí me… a mí no me molesta que un cabro chico esté corriendo por allá y yo estoy trabajando con otro acá, y el otro anda haciendo por ahí que se sube arria de la mesa que se baja de la mesa y todo, y el niño… ahora si quiere ir a tomar agua vaya a tomar, vuelva… no, a mí para mí no hay problema. Para los profesores si es un problema ¡horrible! porque para ellos es distinto, están metidos dentro de una estructura diferente a la de nosotros. Entonces nosotros ¿qué decimos? En cultura Mapuche decimos… se dice "ah ese niñito" cuando uno va de visita a una casa "ese se sube y se baja de la mesa, se mete pa allá se mete por debajo, se sube…" ese niño es mestizo, su sangre lucha, sus dos sangres están luchando en el interior, entonces es una cuestión psicológica. Si po, entonces el tema de la metodología es el paso siguiente ahora, porque si no los profesores...

**Pero ¿ustedes cómo definirían la metodología Mapuche?**

Eh, eh… de la práctica y de la observación

**O sea, en el ámbito intercultural como dentro de…**

Es que tiene que combinarlo, hay que combinarlo… hay que combinarlo, o sea… porque igual no puede, porque a lo mejor en la comunidad, a lo mejor en un colegio Mapuche podría ser preponderante la metodología nuestra, pero…

**Hay que complementarlo entonces…**

¿Ah?

**Que lo que plantea usted es que se vaya complementando la…**

Sí, porque es interculturalidad po. Claro… claro, ahora ahí tiene que haber respeto de todos lados po, o sea, por ejemplo hay respeto al profesor de la dupla y el profesor del mundo oficial tiene que respetar a… al kimche en este caso, al educador tradicional…

**Y los niños… por lo que ha visto desde su experiencia ¿los niños he como han recibido estos conocimientos? O si ¿le han sido muy ajenos quizá a algunos? quizá por la forma en que les han enseñado como usted decía, y qué… eh, no sé cómo…**

¡Si, si! Sí, no… obviamente que a algunos les ha parecido a ajeno, pero nosotros la experiencia que tenemos acá con los niños yo creo que, del cien por ciento, el ochenta por ciento ha sido muy positivo ¿ya? Porque… lo sacas del contexto educativo formal, como le llaman ¿ya? O sea, los cabros necesitan algo que… así que, por ejemplo, en los talleres míos, en el taller de hierbas los cabros salen, participan, cortan pasto, cantan. Después ellos revisan sus plantas, si crecieron, sus semillas "oye te crecieron" "oh" "oye mira tengo mi huerto" uno tiene su huertito por allá, tiene cuadraitos…

**Entonces ¿cuáles serían los objetivos que usted espera de la enseñanza hacia los niños de lo que usted enseña?**

Que ellos reconozcan que existe un pueblo originario… eso, y que después por supuesto que se auto reconozcan como mestizos.

**Ya. Oiga Don Iván, yo sé que usted nos comentó anteriormente del tema de cómo se daba el trabajo de los educadores tradicionales en el colegio. Pero, ¿se siente validado en ese espacio? Por parte de los demás actores de la comunidad educativa, no sé, de los profesores, de los…**

Sí, no de todas maneras, de todas maneras eh, aunque como fuimos bombardeados y se creó como un…

**Un ambiente tenso…**

Claro. Pero si, en ese colegio, a pesar de todo, los profesores han validado mi trabajo, o sea, igual cualquiera no llega y te hace un taller de joyería en el colegio, y si te lo hacen te lo hacen en algún instituto y… y te cuesta. O sea, también nosotros les hemos dicho "ustedes están pero privilegiados porque el taller, ese taller… el taller que yo hago vale

trecientos sesenta lucas en cuatro semanas, ocho semanas, y el taller de joyería muchos más"

**Y por parte de los apoderados también…**

También está como los… bueno, un poco reticente igual han sido, pero…

**¿Si? ¿Por qué razones cree usted?**

No, porque para ellos es algo nuevo la cultura Mapuche po, porque siempre…pa los mismos profesores po, nunca les enseñaron acerca de que había un pueblo, si cuando les enseñaban en los colegios "los Mapuches eran, los Mapuches vivian, los Mapuches sentían, los Mapuches comían…"

**Aparte ya les venían enseñando desde una forma…**

Claro, es que mira es que aquí… si esta cuestión es sencilla. Que aquí ni el chileno ni los profesionales en este momento tienen la culpa de na lo del tema de no reconocer al pueblo Mapuche y de usar el término estereotipado de la cultura Mapuche, ¿por qué? porque esto está diseñado desde arriba, desde el Estado, desde la oligarquía que ha manejado el territorio del país durante… desde que nace. Si po, si así de sencillo.

**Si, son… son preguntas que… que le tenemos varias, pero serían en la siguiente entrevista, si es que…**

### 13.4.2 Segunda entrevista Em

**Don Ivan… nosotros queríamos seguir conversando con usted y preguntarle acerca de la visión que usted percibe que tiene la sociedad chilena, actualmente, hoy de los pueblos originarios.**

Cómo nos ve, ¿cómo nos ve la sociedad?

**Claro, cómo los ven a ustedes la sociedad.**

¿La sociedad en general? Bueno nosotros percibimos que el mundo chileno mestizo tiene ascendencia sobre las reivindicaciones Mapuche, incluso hay algunas encuestas que… que hablan no cierto de que bueno en el año 92' con todo lo que había con el tema de… de reivindicativo de los 500 años eh… se hicieron algunas encuestas y superaban el ochenta por ciento, el noventa por ciento de la adhesión que tenía el pueblo chileno con respecto a la reivindicación del pueblo Mapuche. Bueno eso ha variado un poco por toda la campaña de desprestigio que ha hecho el Estado no cierto, y sus agentes en contra del pueblo Mapuche. Entonces, yo creo que eso ha bajado, ha disminuido un poco especialmente en la zona de conflicto que es la zona que le llaman la zona de la Araucanía. Entonces en general yo veo que el mundo chileno y mestizo tiene ascendencia sobre la reivindicación del pueblo Mapuche. Cuando se le pregunta a alguien, "bueno si el pueblo Mapuche es el dueño del territorio, el dueño de la tierra", que se la quitaron, esa es como la precisión que tiene la gente común.

**Claro, y ¿cómo se vivencia esta relación entre ustedes y la sociedad chilena?**

En lo concreto, nosotros aquí en esta comunidad ha hecho un trabajo no solamente con nuestra gente, con nuestra gente Mapuche, sino que también con el mundo no cierto… social, por ejemplo, tenemos la experiencia de lo que fue la postulación a viviendas que lo hicimos en conjunto con otros comités, habían comités de mamás solteras, de allegados, y nosotros… habían como cinco comité que entramos en una misma postulación y… y nos llevamos super bien. Hubieron como en todos lados algunos conflictos entre medio

con la EJI y todo ese asunto, pero en general ha sido una buena relación. Aquí nosotros igual tenemos vecinos, y con nuestros vecinos no tenemos ningún problema.

**Si era más o menos lo que nos contaba la vez anterior… y, particularmente en esta zona, ¿cómo hacen el paralelo de lo que pasa allá en el sur con lo que se vivencia acá? Porque igual es más o menos distinto…**

O sea, allá… tengo entendido que en el sur de chile son algunas comunidades que están en conflicto más fuerte, hay otras que están… hay diferentes procesos, no es único. Claro lo que explota la televisión y los medios de información en contra del pueblo Mapuche son estas cosas que de repente le dicen ellos que son atentados y todas esas cosas que las sobre explotan para mantener la reivindicación del pueblo Mapuche general su reivindicación mantenerla ahí en el estatus quo. Y crear toda una… todo un estereotipo además de todos los estereotipos que habían de un pueblo violento, un pueblo que está sistemáticamente atentando contra la… el Estado de derecho y todas estas cosas, por eso quieren aplicar la ley de seguridad del Estado y una serie de cuestiones más.

**Entonces serían mecanismos del Estado para deslegitimar al pueblo Mapuche igual…**

Exacto. O sea, hay de todo de todas maneras, pero nosotros vemos que el Estado es el que impulsa por sus agentes que tiene no cierto, distribuido en los diferentes… está el poder político, está no cierto…bueno los cuatro… los tres poderes del Estado. Nunca eh… los ministerios, nosotros hace poco, hace un tiempo atrás teníamos un ministro que cualquier cosa que pasara al sur de chile inmediatamente sin saber nada, sin haber hecho investigación decía que era el pueblo Mapuche. Entonces esos son agentes del Estado. Ahora, los fiscales son agentes del Estado, pero de otro poder del Estado, y así sucesivamente.

**En el mismo sentido… ¿cómo ve usted, qué mecanismos identifica en el contexto de la educación con respecto a cómo se deslegitima el pueblo Mapuche en el**

**ámbito que usted se desarrolla, por ejemplo en la escuela, o por ejemplo con respecto al ministerio de educación…?**

Bueno en la cuestión concreta en el ministerio de educación, porque esto es transversal a todos, aquí no se salva… salud va un poco más adelantado y un poco más de sensibilidad por todo el trabajo que ha hecho el mundo indígena con respecto a la salud. En educación estamos a cien años luz del programa de salud y pueblos indígenas del ministerio de salud. El ministerio de educación está muy atrasado con los temas. Nosotros cada vez que hemos tenido eh… hemos hecho demandas, desde que me inicié en la tarea organizacional de los años 80' hemos estado constantemente planteando que debe haber una educación acorde con las temáticas… con nuestra cultura, con nuestra cosmovisión, etc. Ha pasado muy poco. Yo le contaba el otro día también a unos chiquillos también acá que vinieron de lo mismo que ustedes. Del año 2000 nosotros estamos trabajando aquí en Valparaíso y en la región central el tema aproximadamente el tema de educación y están con un programita que ha durado cerca de quince a veinte años en donde mandan a educadores tradicionales a hacer clases, un taller a un colegio determinado y eso lo reparten en la región y no sé cuánto, y dicen que tienen copado cuarenta colegios, lo inflan de una manera y resulta que de aquí no más en Valparaíso hay más de cuarenta colegios, cien colegios deben haber, ¿me entiende? Entonces ellos inflan algo que es solamente para eh… como dijera el chileno pa' tapar la hoja…

**Para aparentar**

Claro, para aparentar que están haciendo un trabajo. Y tampoco no es una cosa que a ellos se les ocurra sino nosotros todo el tiempo lo hemos estado planteando. Entonces es como algo para palear el tema, ellos hacen este tipo de programa, el programa EIB de educación ha sido… es nefasto, aquí en la quinta región… como se dice en chileno "no salva a nadie el programa". Nosotros hemos estado intentando levantar ese trabajo en la Escuela Pedro Cariaga. El primer año funcionamos bien y ya el segundo año hasta fuimos

despedidos por los rumores y todo ese asunto. Que fueron llevados a la corporación desde el ministerio, que el ministerio hizo, la persona encargada de la EIB del ministerio dice que no que ella no, pero nosotros sabemos perfectamente que la persona encargada del tema IB del ministerio de educación fue la que empezó a como se llama, con el serrucho a hacernos eh… mal interpretación del trabajo que estaba haciendo la comunidad junto con los profesores del colegio que amablemente nos abrieron sus puertas, que los profesores ellos estaban muy dispuestos y la directora también, pero de repente empezaron a decir que querían cambiar el decreto que había sido como colegio intercultural a cambiarlo por un colegio artístico. Entonces ahí vemos mucha manipulación, demasiada manipulación desde la seremi de aquí de la quinta región, en Santiago yo sé que ha avanzado, pero también hay problemas, no es perfecto. Nosotros venimos de un trabajo que se está haciendo en el sur igual, esta cosa es a nivel nacional, aquí la solución es que hayan colegios Mapuches, para el pueblo Mapuche que hayan colegios Mapuches porque tenemos profesionales Mapuche, tenemos educadores tradicionales Mapuche, tenemos profesores Mapuche, tenemos gente preparada. Lo que nos falta en este momento es la infraestructura y nosotros nos acomodamos a los planes y programas que tienen ellos. Ese es el objetivo que planteamos nosotros hoy día.

**Y cómo sería el funcionamiento de ese…**

Los colegios administrados y todo, como funciona un colegio normal, pero Mapuche.

**Pero, por ejemplo, los niños… qué niños serían los que…**

Para todos, para todos.

**Por eso, en este sentido, ¿cuál sería la visión de esta educación intercultural que ustedes están planteando…?**

Bueno nosotros vemos que hoy día se hace necesario que el pueblo chileno sepa, porque le han negado la historia, el pueblo chileno es un pueblo mestizo. No es un pueblo extranjero no es lo que a nosotros nos decían cuando llegaba el día del 12 de octubre,

que la madre patria etapa en España eso es falso la madre patria está aquí y no es patria es matria, es matria. Entonces al pueblo chileno se le negó la historia y se le ha negado sistemáticamente la historia al pueblo chileno, y dónde viene y quién es. Por lo tanto, se hace necesario que la gente, la base social, nuestro país, del pueblo chileno, sepa que existe el pueblo Mapuche, que tiene una cosmovisión, que tiene una cultura, que tiene un idioma y que hay una tradición, y que hay reivindicaciones que son históricas.

**Y en este sentido, ¿qué transformaciones, que es un poco lo que usted no está hablando, se darían a partir del logro de esta educación intercultural?**

Mira nosotros por ejemplo un botón de muestra. En este momento nosotros con los niños que estamos trabajando ahí en el Pedro Cariaga, nosotros llevamos cinco monitores. Una joyera, una ñimincafe que teje telar, una niña que trabaja música y danza Mapuche y hierbas medicinales. Entonces esta comunidad está preparada con educadores tradicionales, además tiene gente preparada y preparándolos cierto como profesores, como profesionales, que no necesariamente son educadores tradicionales. Entonces nosotros podemos ser un aporte en estos colegios, como te decía yo, de eso o sea de la enseñanza básica no es necesaria que el niño llegue, salga de cuarto medio para que recién haga una carrera técnica o una carrera profesional. El niño debe empezar a ser educado desde que se introduce en el colegio, es como la forma que tenemos nosotros en nuestra comunidad. Hoy día salió una ley de que los niños no pueden trabajar, está bien para el mundo occidental donde existe la explotación, pero en nuestras comunidades los niños ya cuando empiezan a caminar y se empiezan a movilizar, ya empiezan a servir a la comunidad. Empiezan a atender los pollos, ellos les dan comida a los pollos, les ponen agua a los animales, etc., hacen cualquier cosa. Entonces, esa formación es a la medida que va creciendo la persona, el che, ¿ya? Y eso no está considerado en la educación chilena hoy día, porque tienen que esperar, porque es una educación de comercio también po', claro po' tiene que esperar que el cabro salga de cuarto medio,

puede entrar a la universidad, al instituto y ahí le pegan el palo con la matrícula y después con las mensualidades. Por eso que los chiquillos hoy están planteando que la educación sea gratuita. Entonces si los cabros estuvieran formados desde un principio, desde la enseñanza básica, con elementos, con oficios ¿ya? En los años 70' nosotros alcanzamos a ver que existía en los colegios, técnicas manuales que algo se le enseñaba y que mucho servía cuando las personas crecían. La profesora de técnicas manuales enseñaba a coser, a las chiquilllas les enseñaban a bordar, le enseñaban a tejer, y los preparaban para cuestiones a lo mejor no tan para llegar a la universidad, tener un tremendo título, pero ellos ya tenían un arma con que defenderse en la vida. Entonces, yo creo que nosotros, el objetivo, una de las cosas principales de nosotros, va a ser ese aporte. Porque ahí en este colegio nosotros bien todos los niños no va a salir tejedoras, por ejemplo, no van salir joyeros, a algunos les va a gustar, algunos van a tener habilidades, pero más de alguno, una cantidad de ellos, va a tomar esos oficios. Y ese es el aporte que nosotros queremos hacer.

**Y en su experiencia que igual ahora nos conversó un poco de esto, qué otros elementos distinguiría a una escuela formal, tradicional, de una escuela…**

Mira, yo creo que no… aparte de estas cosas que… porque tenemos que adaptarlos a las cuestiones.

**Es otro tipo de habilidades**

Claro lo que escaparía un poco a lo mejor sería que tendría que haber un poco de mapudungun en todos los niveles, por ejemplo. Por qué no puede ser así si ahora están saliendo hasta colegios chinos, por ejemplo, o sea los chinos mandarines vienen acá, instalan colegios, porque tienen poder económico, con el respeto que se merecen todas las colonias, la colonia italiana, la colonia alemana, los franceses todos. Oye, yo he escuchado niños de los colegios de arriba de Las Condes, de todos esos lados, hablando como si estuvieran en Europa el inglés en el museo precolombino, a mí me llamó mucha

la atención eso. Porque ellos tienen sus colegios, ¿y quién les dice algo?, claro tienen poder económico, tienen para poder tener colegios particulares, pero, ¿y el Estado no tiene una deuda histórica con nosotros los Mapuches?, ¿acaso no puede pagar la deuda histórica que tiene, parte de la deuda, porque la deuda histórica no la van a pagar nunca, parte de la deuda histórica con esto, que podría ser los colegios, la formación? el tema… bueno, escapándose a otros temas igual, el tema de salud y una serie de cosas más, pero educación es súper importante. Aparte que nosotros estaríamos haciendo, estaríamos entregando elementos de fortalecimiento de la identidad y de la cultura al pueblo chileno, que es lo que falta hoy día con la globalización. Hoy día falta que los Estados tengan esa particularidad, que es conocer su cultura, su idiosincrasia, todo eso. Y eso falta.

**Y en este sentido en la escuela en la que usted está trabajando como educador tradicional, ¿qué prejuicios usted identifica al interior de esta comunidad? En cuanto a los pueblos originarios y cómo afecta esto al…. reconocimientos de los derechos de los niños y las niñas que pertenecen al pueblo Mapuche que están en la escuela.**

Mira aquí en este colegio empezamos súper bien, pero luego se empezó a notar como una discriminación solapada, una cuestión así como subterránea así como que por detrás, porque de todas maneras esta comunidad y la gente que está preparada en esta comunidad no es cualquier Mapuche, no es cualquier persona, está bien preparada y tiene bien claro lo que está haciendo. Si ella tiene que hablar de igual a igual con profesores lo hace, de igual a igual con la directora, lo hace ¿me entiendes? Aquí la gente está preparada y yo… a mí no me tocan un pelo en ese sentido ¿me entiendes? Pero yo… no es a lo mejor el caso en otras partes ¿ya? En donde lamentablemente tenemos que decir que se juega con las necesidades de la gente, se juega con el tema ya, tú hazte un taller aquí y después te haces un taller acá y acá y lo tengo manejado ¿por qué? Porque recibo un millón quinientos al año haciendo talleres, entonces si tengo tres talleres

tengo cuatro millones quinientos ¿ya? No cierto, entonces se juega con la necesidad de la gente. También hay gente que, pero es habilísima en manejar a la gente. No es el caso de nosotros porque nosotros te digo tenemos oficios, trabajamos, tenemos una feria, salimos a vender, nos movemos, nos intentamos de meter en otras cosas. A nosotros el trabajo es reivindicativo y Mapuche, indígena, nos hizo desarrollarnos como comerciantes, y nosotros somos comerciantes a la vez, por eso que no nos pueden llegar y decir… y nos niegan, por ejemplo, hemos postulados a algunos proyectos a algunas cosas y no es tanto, pero no han negado porque como tenemos esta forma de decir las cosas, porque si no lo dice otro peñi que no puede porque está amarrado. Pucha si lo puedo decir yo, ¿por qué no lo voy a decir? Entonces nos cortan, no a este no hay que darle a este no hay que darle ¿me entiendes? Entonces eso nos ha pasado ahora último con el tema de que uno habla y tiene que decir las cosas porque para mí es un deber de decir las cosas, yo no me puedo callar si yo les cosas, algunas veces tendré que ser un poco como dicen los políticos puñetear un poco, pero tengo que decirlo porque es mi deber como lonko decirlo.

**Y con respecto a los niños que estudian en la escuela y que pertenecen a la comunidad Mapuche o al pueblo Mapuche, ¿usted ha evidenciado algún prejuicio acerca de ellos o alguna acción o práctica discriminativa?**

¿Discriminatoria? No. Mira yo he sabido de una niña que le… una niñita de la comunidad que la molestaron, pero no era precisamente por el tema étnico tengo entendido, no puedo decir que haya sido así porque no lo tengo claro. Que ha tenido algunos problemas si tuvo algunos problemas, pero en general yo encuentro que el comportamiento de los chiquillos, de los niños ha sido excelente, lo tengo que decir porque los chiquillos uno sabe llegar a ellos, y si se le da a entender, los niños entienden.

**¿Cómo serían esas formas, la mejor forma de hacerle entender a los niños que también tienen sangre Mapuche?**

Por medio… la pedagogía Mapuche en este caso, es del hablar, del observar, de hacer cosas. Más que estarle diciendo mira esto es así esto es acá, no, es hacer cosas, es integrarse y crear como una transversalidad en todas las cosas. Es como la observación… por ejemplo ahora, ellos tuvieron, salieron a terreno fueron a las comunidades del sur a un colegio del sur, de cañete más hacia al interior, y es un aprendizaje, pero excelente que tuvieron los chiquillos, una cosa a terreno.

**¿Un curso de acá de la…?**

Si, los grupos que trabajan palín, que trabajan danza, los niños de los talleres fueron elegidos y fueron cerca de treinta niños. Entonces eso es un trabajo en terreno, fueron con los Lonkos admirados porque era ver al Lonko de la comunidad y todo ese asunto. Yo sé que lo mejor pueden estar corriendo para acá, saliendo para allá y después pueden hacer sus talles, el niño chileno común y de la ciudad, inquieto y nosotros sabemos que los niños son así, pero ellos igual aprenden. Y aquí en este colegio han aprendido mucho, saben mucho de cultura.

**Y más con eso de salir a terreno, por ejemplo, es algo que se basa en la experiencia de los niños más que en meterle información…**

Claro es una experiencia, la praxis, la práctica, la vivencia eso es, más que la…. Esa es la enseñanza Mapuche prácticamente. Igual que lo otro se traduce en epeo pero se da ya cuanto están las familias se va trasmitiendo todo… por medio de la oralidad, el cuento, el feyentun y todo ese asunto.

**Una de las preguntas que teníamos era saber qué pensaba usted sobre el mundo laboral después al que se va a ver enfrentado un niño que quiere seguir con las tradiciones de su pueblo o de las que ha aprendido dentro de la escuela, por ejemplo, en la escuela donde usted está.**

Mira principalmente estos temas, estos oficios que no son tan sencillos de todas maneras, pero son para practicar de forma autónoma. Claro por ejemplo la joyería, por ejemplo, un

chiquillo que ya de un curso que uno o dos que les haya gustado hacer joyas, a lo mejor fue la introducción, el cortar, el saber hacer una joya Mapuche, con que sea un aro todo el asunto, pero ya tiene la técnica de cortar entonces ya tiene una herramienta a lo mejor para después si tiene ese gusto, esa sensibilidad por el arte, a lo mejor va a ver diseños de otro tipo y va a ser la introducción a lo mejor para esa persona a algo mucho más grande, a lo mejor se va a convertir en un joyero profesional, no cierto. En el tema de las hierbas medicinales, también es una introducción a conocer. Los niños no sabían cómo brotaba, qué lo que es una semilla o la hierba, entonces están conociendo las hierbas, están conociendo las semillas porque es una introducción a la botánica que se ha perdido tanto hoy día. En ciencias naturales hoy día les pasan cualquier otra cosa, qué lo que es un tallo, qué es lo que es una raíz, o cómo se llama, para qué sirve y todas esas cosas. Entonces ya son elementos que se están entregando, y con el telar igual la misma cosa, hoy día un taller de telar para una persona particular vale trecientos cincuenta mil quinientos mil pesos, una… un curso.

**Por lo mismo, yo considero que son prácticas súper relevantes y que se han perdido porque desde el Estado se fomentan otros tipos de prácticas que son más, que los benefician a ellos igual po. Por lo mismo que se han perdido todo este tipo de práctica, qué opina usted con respecto a eso, que no existan tantos espacios para que siga desarrollando en estos ámbitos**

Es que mira, antiguamente existían las escuelas de artes y oficio ya cuando los niños salían de una… Hoy día existen algunos colegios artísticos si, ahora no sé cuán preparados saldrán los chiquillos para enfrentarse al tema porque no me he metido a ese tema, pero sé que existen. Lo ideal como te decía al principio es que las formaciones comiencen desde pequeños, desde que entran…

**Y por ejemplo en el proyecto que ustedes idealmente quisieran alcanzar que sería una educación, una escuela auto-gestionada, pero dentro de las limitaciones del**

**curriculum de la escuela formal, entonces sería cómo conciliar estas dos unidades, estos dos mundos…**

Claro. Ahí entramos en lo que es la interculturalidad porque hasta hoy día no existe interculturalidad, o sea, hablan de la interculturalidad y nosotros fuimos…Bueno hay colegios que hacen folclore en vez de interculturalidad

**Entonces cuál es su concepción… ¿cuál es su idea de interculturalidad?**

La interculturalidad parte en entender no cierto las mallas curriculares y que se pueda hacer el proyecto, un proyecto de colegio. Entonces ahí hay como una libertad como para poder trabajar el tema. O sea, lo venimos a entender así. Yo hice un diplomado en el año 2000 cuando recién estábamos empezando, y ya se hablaba de esto de que los colegios, los directores, era ideal que los colegios hicieran un proyecto educativo institucional. Casi no lo he visto en ningún lado porque falta muchas cosas. Entonces qué queda, queda que los profesionales y la gente indígena tome la batuta porque además es claro, o sea, no puede venir a hacer, hacerte el trabajo una persona que no conoce la cultura. Puede haber mucho

**Pueden ayudar**

Claro, puede haber mucha gente… aquí hay había un colegio que venía pa acá, don Iván que nosotros tenemos la interculturalidad, y aparecían solamente para we tripantu y con los niños y todo el asunto y ya es un colegio intercultural po cachai, un jardín. Y así una serie de ejemplos que hay, pero de todas maneras yo no le echo la culpa a los profesores, a los profesionales, el tema está en que…este como se llama, este grupo de los rectores los que arman todas las mallas curriculares, consejo rectores…ellos den línea en estos temas, porque si no aparece por ejemplo, un cabro que va a estudiar pedagogía, no sé, educación básica o inglés o lo que sea, si en la malla no sale un ramo por ejemplo de historia y cosmovisión Mapuche nunca va a saber de la cosmovisión Mapuche. Si no hay un ramo de introducción al idioma y a la cultura o a la fonética, a la gramática Mapuche

nunca va a tener idea de… O sea, tampoco no tienen responsabilidad porque es el Estado el que está armando todo. En el caso de la medicina es lo mismo, los médicos están llenos de lo que es la cuestión occidental, de todo lo que es el progreso, la ciencia y no sé qué cosa, ¿tú crees que, perdónenme la expresión, le van dar pelota a las hierbas medicinales? Tiene que ser una persona muy sensible que tenga conocimientos adicionales a lo que le enseña la universidad.

**Por lo mismo, ¿cree usted posible que se pueda conciliar particularmente en lo educativo, por ejemplo, lo de la intención que tienen ustedes de gestionar, de hacer una escuela autogestionada conciliando lo del curriculum y todo eso, cree usted que es posible?**

Es posible porque mira, porque mira es posible para nosotros porque en la práctica no ha sido posible para este experimento que se ha estado haciendo, en diferentes lugares a través de todo chile por lo que me estoy dando cuenta yo. Y yo acabo de venir de un trabajo en una comunidad y me di perfectamente cuenta de lo que pasa ¿me entiendes?

**¿De dónde?**

El trabajo que salimos a hacer con los profesores de…te entrego mi propia visión ¿me entiendes? Considero que los que tiene que estar a cargo del tema de educación en un colegio intercultural así con estas características te digo yo, somos nosotros, porque nosotros somos los interculturales. Lamentablemente el mundo chileno todavía no es intercultural, no es intercultural. Los que somos interculturales somos nosotros porque yo tengo una cultura, tengo un idioma, hay otros peñis que a lo mejor no tienen el idioma, pero tienen la conciencia histórica de ser Mapuche, y tienen los elementos tradicionales el feyentu, las creencias y todo ese asunto. Porque eso es otra cosa. Porque aquí lo que se te ataja porque se quiere cuanto se llama, se quiere llevar al pueblo Mapuche muchas veces a la prehistoria y esa cuestión también es una cosa tirada de las mechas. Es que mira, perdónenme las expresiones, es que por ejemplo… A mí me llamó mucha la

atención, en una protesta en Santiago, un carabinero que le decía a un peñi "¿y sabí hablar mapudungun?" "¿sabí hablar mapudungun?" así el carabinero, el carabinero le preguntaba si hablaba mapudungun era Mapuche. No po' se es Mapuche en la medida que se tiene la conciencia histórica de ser Mapuche, la conciencia.

**Lo demás va como agregándose…**

Claro, o sea, es muy importante el idioma obviamente, es muy importante, es lo prioritario, pero aquí tiene que haber una conciencia de ser Mapuche, conciencia histórica.

**Ahora vamos a preguntar como más. Más enfocado al PEIB en la escuela, ¿ustedes han tenido evaluaciones del PEIB en la escuela?**

O sea, reuniones con profesores, con los…

**En el sentido de que, por ejemplo, de que del ministerio los vengan a evaluar a ustedes de cómo está funcionando esto… como en ese sentido**

Mira, el primer año vino, este año esa señora se desapareció del mapa.

**¿Quién?**

La encargada del PEIB de la quinta región. No sé si tiene mucha pega. Nos colocaron un encargado provincial que no lo hemos visto nunca, hicieron una capacitación, se confundió el tema pedagógico, el tema no cierto de educador tradicional, con el tema reivindicativo que tiene ver con una mesa regional que la pararon ellos mismos. Una mesa regional de educación.

**Con respecto a ese tema que usted nos conversó, nos contó en la entrevista anterior, que se había cancelado la mesa, y ustedes estaban haciendo las gestiones para que pudiese volver. Eh… ¿funcionó o todavía están en eso?**

Todavía estamos en veremos. Según ella tienen hasta el treinta de octubre para hacer la primera reunión. De ahí va a pasar octubre, noviembre la van a hacer otra reunión, y en diciembre se van porque están todos saliendo con el viejo pascuero de paseo y todas las

cuestiones, y después viene… vienen las vacaciones y chao. Y se acabó la mesa regional.

**Pero ¿se supone que comenzaría una ahora el veinte?**

Claro, eh según ellos tienen que pedirle la… pedirle que hagan la mesa y toda la cuestión protocolar eh, oficial y toda la cuestión, cuando ellos llegaron y pararon la mesa de una de una plumada. Ya, ahí se confunden dos cosas, que están ligadas sí, pero si estamos viendo el tema… el tema no cierto de evaluación, de cómo funciona… de cómo están funcionando los talleres, de cómo están funcionando los educadores tradicionales, si hay eh… si hay es compatible la metodología no cierto que usa el mundo oficial con el mundo indígena o no, o hay… esas cosas son para analizarlo en en… pero la vez anterior cuando tuvimos una reunión de ese estilo se convirtió que… que pararon la mesa regional, que colocaban educadores tradicionales en diferentes colegios sin consultar al al… al grupo de educadores que está trabajando, porque teníamos un listado, habíamos llegado de acuerdo que eh había un listado de educadores tradicionales de las comunidades reconocidas y que iban a ser llevados… entonces no, ella toma una persona y la coloca aquí, aquí y acá… y a nosotros nos coloca aquí y acá, como quien jueg al ajedrez con nosotros la encargada… y yo creo que esa cuestión debe pasar en todos lados, no creo que sea aquí no más, porque esos son los agentes del Estado o los agentitos…

**Y los mecanismos que usan…**

Los mecanismos, los agentitos más o menos ¿ya?

**Usted nos comentaba que en estas reuniones se supone que hablan de estos temas, de las metodologías ¿alcanzaron a…?]**

Deberían deberíamos haber hablado en eso, el año pasado alcanzó a hacerse algo, pero este año nada, absolutamente nada.

**Pero ¿ustedes fueron quienes eh quisieron hablar de eso', o ¿se planteó desde ellos? O ¿Se plantearon el tópico…?**

No es que eh… fue como una… como una escapatoria al tema… porque… porque como se había parado la mesa. Bueno, esa fue la reunión especifica que fui yo, la verdad de las cosas que ahora me vengo a recordar que hicieron una en… no sé si en Mantagua o en Olmue. Porque aquí olvídate, la plata… nadie sabe cuánta plata hay po', entonces hay que gastar la plata así a todo chancho, a un hotel a un hotel ¿no cierto? bien comío y bien dormío, como si nuestra prioridad fuera no cierto ir de vacaciones, eso yo se lo plantié en un documento que le hice llegar, porque resulta que viste que se juega con la gente, se juega, se juega con los ideales, con los gustos, con los sentimientos, con una serie de cosas

**¿Cómo fue eso de que se reunieron en Olmué?**

En Olmué ahora último, sí, yo no fui a esa capacitación, estaba muy muy molesto porque la avisaron dos días antes.

**Ya, y ¿fue una capacitación? O…**

Era fue una capacitación que según venía gente del sur y todo, ah y fue un profesor de acá del eh de Carabinero Cariaga, y fueron eh dos educadoras, y yo no eh nosotros… mi mujer y yo no pudimos ir.

**Y no sabe qué temas se trataron y…**

No sé, no los no los tengo porque yo, mira, se aceleró tanto esto que fue antes del diez y ocho, nosotros partimos a hacer nuestro trabajo de feria todo el diez y ocho, volvimos y nos encontramos con otros trabajos más hasta ahora, y ahora salimos… venimos volviendo del sur. Entonces estamos hemos estado copados, no yo no he tenido ni tiempo ni pa' pedir eh… porque no había programa tampoco. O sea, una de las críticas que le hacía yo era que si a ti te llaman no cierto a una capacitación lo mínimo que tienes que colocar es el programa, o sea eh, se inicia no se po' con una con un llellipun (*inaudible*

*34'26*) tradicional, después el recibimiento, la bienvenida, después la el tema tanto no sé po', la EIB, contingencia, no sé po, un programa. Pero ¿sabe lo que decía el programa? "A las nueve de la mañana desayuno, a las once de la mañana coffe break, a las a las trece horas almuerzo…" Oye, si nos íbamos… si estay llamando a una capacitación es pa ir a capacitarte, lo mínimo de respeto es un programa, lo mínimo, aunque sea escuálido, hasta nosotros lo hacemos, nosotros lo hacemos cualquier cosa que tenemos tenemos un programita, entonces, o sea, aquí querían que la gente dijera "ah vamos a ir al vamos a ir al hotel tanto en Olmué" "Vamos a ir a…" hasta piscina.

**Como un estatus que en realidad no… no es necesario**

Mira, esto que paso aquí es un botón de muestra, porque a mí me ha tocado vivir muchas cosas a través de todos estos años con estas cuestiones de las capacitaciones y las cuestiones que son los proyectos y las platas que reciben para capacitar a la gente, y como se van en al al algunas a algunos, no solamente al ministerio de educación, se van ahí al al Rosa no sé cuánto de ahí de Olmué…

**Rosa Agustina**

Claro, y todas las cuestiones, o a los hoteles más caros no cierto que hay en Santiago. Entonces a mí no me vengan aquí a decir que de repente que no hay plata, o que se gastó la plata, o que no hay plata pa los pa las educadoras tradicionales o la gente que está trabajando el tema.

**Ya, entonces ¿evaluaciones? así como formalmente, o algún documento, algún….**

No, no lo hemos tenido. Yo por lo menos no no me no tengo en cuenta ahora, no sé si se hizo alguna cosa...

**Ya, pero por lo menos a usted no**

No, eh la vez que yo fui para que se hiciera pa que hubiera la capacitación y se vieran los temas no, no se… nos dimos vueltas en el tema de la mesa y se… que fue odiosa esa reunión, y la última eh fue muy encima.

**Lo que mencionó del año pasado que… que dijo que ahí sí se pudo tratar un poco lo de… quizá lo de las metodologías y eso… eh ¿nos puede contar un poco de eso?**

¿El año pasado? Mira, si bien recuerdo tuvimos una… también estuvimos en… me parece que también si, en Olmué también estuvimos, en Olmué, y ahí se vinieron eh… eh algunos peñis del sur, eh… gente que trabaja en educación, unos antropólogos, han venido… han venido gente que trabaja en educación Mapuche, hablantes, eh…

**Y ¿cómo… Qué opinión tiene sobre cómo resultó esa…?**

Mira, el conocimiento siempre, el conocimiento nunca va a estar demás, pero hay cosas que en el mundo Mapuche no es algo horizontal ni algo que todos pensamos iguales, no es así. Entonces por eso nosotros le planteamos a la Señora, después de esas capacitaciones que hubieron esa vez… entonces vienen peñis que saben mucho, que es gente muy… muy erudita en eh en el mundo oficial y en el mundo indígena, porque son antropólogos, gente que ya se ha educado y que está… pero ellos siguen no cierto… están en ese sitial del mundo oficial, siguen siendo del mundo oficial igual. Porque el Ministerio les dice "ya, queremos capacitación", están para eso, y ganan su… como debe ser no más po', bueno. Entonces, eh… pero el tema que voy yo es que nosotros tenemos una realidad acá en la región, y la macro región central también, es una realidad diferente a la del sur. Nosotros no tenemos la misma situación del sur. Eh, de partida se enseña…. Menos mapudungun acá en las casas, por todo el ajetreo… Eh… por ejemplo en el tema no cierto de… ¿qué estábamos hablando? Del tema de…

**De cómo... de las diferencias entre el sur y…**

Si, mira, por ejemplo, eh… en el sur tienen no cierto la comunidad ¿no cierto? el colegio está dentro de la comunidad, entonces eh los papás, el núcleo familiar está habituado muchos de ellos a hablar en mapudungun diariamente ¿ya? En todo, bueno el hecho de ritual mucho más ¿ya? Pero coloquial, todos los días. "Entra, sale, siéntate, ¿cómo estás? ¿Cómo te ha llevado? Anda para allá" etcétera, lo coloquial. Y además no cierto, cuando

hay gente muy sabia en… en esas familias no cierto, participan de los guillatunes, de los machitunes todo eso, la la el el…. la transmisión de la… de la cosmovisión, de la cultura, de los conceptos de… claro. Acá es diferente, porque acá nosotros vivimos una vida acelerada. Yo no entiendo a los peñis y a las lamngen cuando dicen "nosotros sabemos el mapudungun pero no me pudo enseñar mi mamá, y mi hermano me enseñó", pero ¿a qué hora le va a enseñar a la mamá el mapudungun cuando aquí nosotros venimos… la gente que viene del campo viene a esclavizar… a salir de la cues… de la postración económica que tiene, a luchar ¿no cierto? Entonces sale a trabajar el hermano mayor, la hermana, sale a trabajar la mamá, sale a trabajar el papá y el niño queda en el jardín o cuando es guagua queda en la sala cuna, y de ahí empieza, se destetó la guagua antes de tiempo. El idioma se transmite no cierto por medio de la mamá, y la mamá hoy día no está en la casa todo el día, ¿me entiende?, entonces van a buscar al niño a las seis, a las siete de la tarde el niño llega a… en una hora o dos horas le hablará un par de palabras, no se sabe el mapudungun… por el ajetreo… es una realidad.

**Se desarticula la... el núcleo familiar al final**

Claro, en la mayoría especialmente la gente que viene con grandes, en primera generación, con gran *(inaudible 40:42'),* en segunda, en tercera ya se perdió ya po' el idioma ¿me entiende?, entonces es una realidad diferente, por eso que nosotros planteamos a esta gente de educación acá en la zona urbana, que nosotros tenemos realidades diferentes, formas diferentes de enseñar el mapudungun, el mapudungun nosotros lo enseñamos por medio de eso mismo, y eso es lo que hay que dejar bien claro, y en todos los temas pasa lo mismo, en vivienda, en salud, porque eh… somos… extranjeros en nuestro propio territorio, por todo lo… lo que ha acontecido, la realidad histórica, en el Sur eh… principalmente difiere por el tema del idioma y la ritualidad, que todavía se mantiene en muchos campos, ah, aunque hay comunidades que hoy día ya están perdiendo mucho y están casi en la situación de nosotros ¿ya?... entonces por eso

te decía, el proyecto de este colegio de eh… Pedro Cariaga eh… tuvo un gran ejemplo no cierto a seguir por el tema de que tú por medio de la metodología Mapuche de enseñanza de oficio, tú vas traspasando el idioma, vas traspasando conceptos, vas traspasando historia y una serie de cosas, no es que tu vay a decir tal día "hoy día les toca historia Mapuche" ya… eh…bueno se puede hacer de todas maneras ¿me entiende?, pero no es la idea.

**Entonces… ¿Esos serían como los principales aportes y las fortalezas que ustedes evidencian en su labor?**

Claro.

**Y en ese sentido ¿cuáles serían las debilidades que usted considera?**

Debilidades…todavía falta comprensión de algunos profesores, algunos resquemores ¿me entiende?, esa… como discriminación solapada así… que no te inflan, que no te agarran… a mí no estoy ni ahí de todas maneras, pero que no te agarran, que te miran, así como… que uno se da cuenta ¿me entendis?, eh… nosotros hemos podido permanecer bien ahí porque tenemos nuestro carácter, si todas las personas que están ahí saben, quizás en otros lados no es lo mismo, pero en el caso nuestro, no. Y bueno… yo creo que en otros lados no, sabis que lo que pasa es que las necesidades son… cuando hay tema de plata. Pero en general yo diría que el ochenta o noventa por ciento ha sido positivo en ese colegio, porque en ningún otro colegio, todo el trabajo que se ha hecho pal interior, ninguno ha hecho lo que se está haciendo, y la directora la señora Ana María, ella abrió las puertas, de repente con un poco así de un poquito de temor de repente el atao' una cosa así, porque igual po' si a ti te empiezan a susurrar en el oído que claro de que "los Mapuches se están tomando el colegio, conviértelo mejor en artístico no en intercultural" entonces… y más encima de la corporación de donde la corporación **[municipal]** claro, donde tu… donde es tu jefe… yo la entiendo.. **[Donde le entregan los fondos y otras cosas]** claro, si a nosotros nos habían despedido a

principio de año **[si nos contaba la vez anterior…]** me despidieron, así care' palo… bueno si ellos querían entrarnos en el tema laboral, entramos en el tema laboral po' y después seguimos con el tema reivindicativo indígena.

**¿Entonces qué cambio deberían realizarse para poder mejorar las escuelas que están vinculadas al EIB?**

Al ser este… empezar con este proyecto, o sea, todos los colegios que ahora tienen educadores tradicionales haciendo un taller, esos colegios deberían hacer este proyecto que está haciendo este colegio, el proyecto institucional… que se junten la directora, la comunidad, los educadores tradicionales de ese lugar, de esa comuna por decir así, no cierto, con los directivos, con los profesores y hagan el proyecto.

**Entre todos**

Porque eso es participación y ahí quedaría pero, el colegio quedaría pero arriba, porque ahí sí que, se habla de participación, de inclusión, de una serie de cosas y de repente la directora hace todas las cuestiones o lo… como una cúpula no cierto y decide por el resto, entonces eso acopla como una pequeña dictadura ahí no cierto, en el… tú me entiendes, eso es lo que es o debería ser, la participación es lo más importante, es lo que nosotros estamos reclamando a diario…

**Y que favorablemente en la escuela donde usted está si existe…**

Eh… ha existido, ahora como que ha disminuido un poco, porque a principio por ejemplo cuando teníamos reuniones de interculturalidad que era los días jueves, eran muchos profes y gente interesada, y ha ido bajando un poco como que también como que estas cosas empiezan con vuelo y como que de repente empiezan a… pero de todas maneras igual, igual ha estado funcionando.

**¿Y quiénes son los actores que están más abiertos respecto a este trabajo que ustedes están realizando?**

Bueno hay un coordinador, hay un coordinador… hay dos coordinadores, hay una profesora y un profesor, un profesor Mapuche y una lamngen mestiza y hay profesores que por ejemplo eh… se están haciendo talleres en quinto, en séptimo parece, en séptimo y octavo con la joyería, en eh tercero con telar y en los cursos más chicos están haciendo danza ¿me entiende? entonces, eh… los profesores, todos esos profesores que trabajan con los educadores, ellos llegan a las reuniones, porque se está practicando la dupla pedagógica bueno que eso es una ley también po es para el educador también.

**Y ¿Cómo funciona eso? ¿Cómo ha funcionado usted por ejemplo….?**

Yo no he tenido problema, porque los profesores han sido bien dables. Hay… no sé, me parece que en telar había un poquito de diferencia ¿ya? le…es que igual a los profesores les cuesta…

**¿En qué sentido?]…**

A los profesores les cuesta, por ejemplo…

**Adaptarse**

Claro, no porque ellos… imagínate un profesor que lleva no sé po', veinte años haciendo clases, y más encima por ejemplo antes existían no las universidades, (*inaudible* 46'55) este el…

**¿Bachillerato?**

La escuela normal ¿me entendís? Había gente que estaban eran pedagogos ¿cachai? Entonces ellos tenían una formación y eso se hacía así, todas las cosas se hacían de forma metódica, "esto se hace así, esto se haci así". Entonces cuando llega un… un taller en el cual tú tienes que compartir de otra forma, y tu metodología… "¡niños cállense! ¡Bájense de ahí! (*inaudible 47'23*)". A mí me da lo mismo que los cabros estén en la que corran pa allá que corran pa acá y todo ese asunto. Me da lo mismo porque yo sé que de alguna u otra manera los cabros van a escuchar y van a entender, y se van a aplegar.

**Y ¿cómo lo han hecho entonces pa' ir eh… eh poniéndose de acuerdo en cuanto a la las formas de ver, que son distintas igual?**

Cuesta. Les ha costado a los profesores, pero algunos… la mayoría de ellos, por ser lo yo trabajo con el profesor Vicente bueno él es Mapuche, con la profesora Claudia, ella… traspié en el paso con los chiquillos, se ponen desordenados y todo el asunto, pero al final entiende, a los cabros igual se le mete. Por ejemplo, yo estoy haciendo danza y falta armar un instrumento, ya, ahí los niños se ponen a hacer el instrumento, la profesora le ayuda allá a alguien, eh hacen otras cosas diversas. Algunos van a estar re sonaos porque es un colegio especial igual po, si es un colegio donde llegan muchos niños que… ahí están practicando la inclusión po ¿me entiende? Entonces es un colegio bien especial, o sea no es cualquier… está el tema intercultural…

**Claro, está la inclusión, está…**

Claro, entonces eh… igual, yo he ido a colegios por ejemplo que los niños parecen soldaditos. O sea, son colegios de otro ni eh… son colegios eh de partida particulares subvencionados, de partida ¿me entienden? Pero también he ido a colegios, del colegio de la comuna

**¿Municipales?**

Claro, municipales, aquí también locales son… pero principalmente los colegios estos que son pagados y todo ese asunto los niños parecen una tablita, ni responden ni hablan, todo el asunto.

**Entonces se han ido adaptando igual… toda la comunidad educativa se ha ido adaptando un poco y…**

Si se ha ido claro y eh… El hecho de que estemos ahí nosotros haciendo cosas y de que cada cierto tiempo se hagan actividades entorno a la cultura…

**Eso los va motivando también**

Claro, les va… eh si po', debería motivarlos… eh depende, si como te digo al principio empezó todo muy bien, ahora como hay un poco de resistencia debido a algunas cosas, pero eh…

**Y ¿cómo piensa trabajar eso por ejemplo?**

Haciendo actividades, seguir haciendo actividades y el tema de la camaradería es muy importante, el tema de… el compañerismo, de la solidaridad, todas esas cosas, o sea es super importante en esto, porque es una comunidad igual po, si es la comunidad escolar. Bueno en todos lados se tejen habas po'

**Y eh… así ya a grandes rasgos, o más desde su experiencia ¿cómo… cómo ha sido para usted trabajar en la escuela a través de... este programa?**

Mira…

**O ¿qué ha significado para usted?**

Yo voy a los talleres porque es mi deber de participar y llevar adelante este trabajo. Mira, yo te digo te confieso así bien eh… en forma bien sincera y transparente, eh… si… si me habrían dicho que habría tenido oportunidad en alguna otra cosa a lo mejor no habría estado en el colegio ¿ah? Habría… a lo mejor habría insertado a los educadores tradicionales, pero principalmente porque igual me quita tiempo, igual tengo que andar corriendo, haciendo cosas, pero yo creo que eh… es súper importante que yo también esté ahí ¿ya? Porque siempre, y bueno, también los profesores, cuando se inició cuando se hizo el proyecto siempre se me dijo que ojalá estuviera casi todos los días allá po, y para mi es casi imposible estar todos los días allá po, o sea es imposible. Eh… hay tantas otras cosas aparte de educación. Está salud, está vivienda, y yo soy un dirigente bastante ocupado, viajo constantemente a Santiago, como me tengo que desplazar al sur, entonces igual me… me he restringido, pero contento si por el trabajo que se hace con los niños, por lo que estamos entregando, y lo que se ha ido ya ellos han ido asumiendo a día… ya han ido entendiendo. Oye los cabros los saludo en mapudungun, ahora cuando

voy pasando me dicen “Mari mari lonko”. Ellos mismo me saludan en mapudungun, me preguntan. Yo les pregunto **“yu lei gnam ¿cómo estás? U wili can”** entonces ya… oye, que saluden en mapudungun pa’ mí es un mérito…

**Lo están haciendo de propio…**

Claro, porque ellos…

**De iniciativa propia**

Claro, porque nadie les está diciendo… ¿verdad? Nadie les está diciendo “saluda”, no. Si ellos dicen “Mari” o lamngen le dicen a la… y cuando uno saluda en el colegio por ejemplo en un acto ellos dicen “mari (*inaudible 51’46*)” “¡Mari lonko!”… ¿me entiende? Entonces ya es un avance, un avance.

**Bueno entonces, eh… ¿algún obstáculo que dificulte el ejercicio de su rol en la escuela? Además del tiempo, que usted nos estaba diciendo que usted no tenía mucho tiempo**

Claro.

**¿Algún otro obstáculo que dificulte…?**

Mire, en el colegio… en el colegio grande obstáculos no hay, no hay en el colegio, a pesar de que, bueno… que de repente pueden haber que no les guste alguna cosa no… nosotros vamos a hacer lo que tenemos que hacer y… la directora ella tiene… ha tenido la paciencia una… ha sido una bue es una buena persona, una muy buena persona con el tema. A lo mejor eh… de repente ella puede sentirse no cierto acosada ¿no cierto? Por sus jefes o con… con aprensiones, o presionada ¿no cierto? Pero con nosotros… yo por lo menos conmigo no hay ningún problema, con los profesores tampoco, eh… con los niños menos. Eh… no podría decir, no sé, no encuentro en estos momentos decir “oye me callo mal” o “me trató mal” o “me dijo algo”… de repente esas indiferencias de son (*inaudible 53’05*) *solapado* de repente uno igual se da cuenta pero que, estar haciendo caso…

**Son cosas mínimas**

Claro, no.

**Lo que eh usted nos mencionaba de que era necesario por ejemplo que se reunieran eh como toda la comunidad para generar un proyecto educativo quizá, eh… ¿dentro de su escuela hay espacios en que se reúnen como comunidad o eh gran parte de la comunidad para discutir sobre estos temas?**

Nosotros aquí esta comunidad tiene reuniones todos los sábados de cada mes…

**¿Y en la escuela?**

Y entonces discutimos todos estos temas. Ya, pero con el colegio fuimos nosotros. Fui yo, el lonko ¿no cierto?, fue Miaskadi que es mi mujer y… y la educadora tradicional. Nosotros somos el núcleo que trabajamos el tema, y que damos ideas, y que trabajamos y que cuando hicimos el proyecto, yo participé en el proyecto po, con mi señora, participamos en el proyecto, nos preguntaban los profesores, yo les dije "mire…" yo inmediatamente le dije yo no estaba por un solo taller, yo le dije "yo tengo gente preparada para hacer todos estos talleres, hasta cinco talleres le puedo hacer", buenos los talleres…

**¿Y fue en que se reunieron con los directivos, con los profesores…?**

¡Claro! O sea, había un equipo no cierto que estaba haciendo todo el proyecto y lo hicimos en conjunto, si ese es el mérito, y eso es lo que le decía yo…

**Y eso es lo que nos decía usted que faltaría en las otras escuelas**

Claro, eso es lo que falta, porque eh…

**Está más impuesto allá que construido entre ellos**

Claro po, o sea allá va una persona a hacer el taller que le manda hacer el ministerio… y capaz que ni le agarren el taller o no sé… o lo harán cumplir como dice el ministerio no más y… y, pero no está esa dinámica de… oye nosotros lo hemos estado en las reuniones de los profesores ¿cómo se llama esto? El consejo de profesores. Tenemos

esa reunión que ahora último se ha (*inaudible 54'53*) un poco pero igual. Oye logramos sacar se logró sacar este viaje al sur…

**Y ¿eso lo gestionó la escuela también?**

La escuela, el profesor el… el profesor Tureo, el coordinador, la directora ¿no cierto? que dio su firma y todo eso, y la comunidad que está abalando todo el trabajo.

**Qué bueno. Y aquí en el… ¿en el programa de educación intercultural bilingüe les permite a ustedes transmitir fielmente, o de la forma que ustedes quieren sus conocimientos a los niños?**

Bueno, ellos están dando una línea, lo que decía yo denante con los peñis que vienen del sur no cierto que trabajan en el ministerio, que son antropólogos, no se… filólogos, y una serie de cuestiones más, todos terminados en logos, con logos ¿ya?, eh… pero el pueblo Mapuche, a pesar no cierto de que es horizontal ¿no cierto? pero hay diversidad. Por ejemplo no es el mismo el con el… no es lo mismo ser huilliche por ejemplo, Mapuche huilliche que Mapuche pehuenche, por una constante histórica, por una per por una… también la colonización ideológica tiene que ver mucho. Eh… estamos en otros tiempos ¿no cierto? hay… hay también hay modismos en el idioma. Ahí están los dialectos del mapudungun, porque el mapudungun es un idioma pero también tiene dialectos. Tiene dialectos en el alto Bio Bio, en el en la zona lafkenche la costa, pa Chiloé hay mucho más ¿ah? También hay pérdida del idioma en Chiloé, se perdió casi todo el idioma por la colonización de la iglesia, etcétera. Entonces son dife es diferente la… y aquí mismo, con lo que te decía yo en denante le decía yo en denante, aquí mismo en la ciudad toda esa amalgama, por ejemplo de aquí a la (*inaudible 56'38*) de Santiago a Valparaíso llegan principalmente, o sea llega gente de todos lados. Llega de Chiloé, de Valdivia, de Malleco, Temuco… Entonces aquí se co… se concentra una amalgama de culturas.

**Y ¿lo que hace el PEIB entonces es como… es generalizar sobre…?**

Claro, en estos momentos yo lo que hemos visto en Valparaíso, no sé en otras situaciones. Yo estaba revisando un documento el otro día que aparecía casi lo mismo que estamos viendo ahora… que no… no se está trabajando no cierto muy bien el tema de las de las variantes. Por ejemplo, está comunidad es una comunidad Mapuche huilliche principalmente, porque no cierto los lonkos, la cabeza la familia que hace de cabeza es una comunidad huilliche ¿ya? Con toda la cuestión histórica y todo el asunto. Y la recuperación del del idioma y de la cultura acá en la ciudad ¿me entiende? Eso es una particularidad de esta comunidad, y con esa particularidad nosotros llegamos al colegio.

**Y ¿ustedes creen que han tenido un impacto ahí?**

Si po', obvio, obvio que tenemos un impacto… oye mira, el impacto reciente, por ejemplo, treinta niños salieron a terreno a un colegio rural a desarrollar el juego del palín, y a impregnarse no cierto de la cultura Mapuche, y el eh… por ejemplo en veinte días más, porque llegan como el once de octubre viene el colegio los niños vienen acá, entonces (*inaudible 58'13*) ese es un impacto po' porque esas familias todas están informadas de que se está desarrollando esto, ¿me entiende? Entonces eh, aparte de… de que eh el colegio ya como es intercultural y ha salido por ejemplo a terreno por ejemplo a mostrar el trabajo que se hace en la ex cárcel en la parque cultural, a diferentes lugares. Nosotros mismos en nuestras transmisiones, cosas que hacemos eh que estamos hablando estamos… hay eh la gente ya está sabiendo que hay… y el impacto mayor que tiene que hace es con los otros colegios po', con los otros peñis que están haciendo trabajos y con el programa aquí en la región, con la gente que está a cargo del programa, ese es… eso debería ser el gran impacto en todo este asunto.

**Para ir cerrando igual la entrevista, eh dentro de los desafíos que usted menciona igual sobre ir considerando las variantes de la cultura del pueblo Mapuche, lo también que mencionaba sobre la creación de un proyecto educativo entre toda la**

**comunidad ¿qué otros desafíos plantea usted eh que opina que debería desarrollar el país…?**

¿A nivel país?

**Claro, a nivel educacional, dentro del contexto educativo**

Bueno está primero esto, yo creo que eh lo primero lo primero lo primero es el trabajo no cierto de generar otros colegios como este, en primera instancia, porque el segundo objetivo es no cierto que hayan colegios Mapuches. Bueno ya, una un… un asunto que en el plano educacional no solamente de los colegios sino de la… de la educación superior hace falta los institutos y hace falta una universidad Mapuche. Eso yo creo que ayudaría no cierto eh a potenciar los futuros eh… eh directores, profesionales que van a trabajar en educación. Ahí…

**Y una continuidad igual la del proceso que sería como en las escuelas po'**

Claro po', o sea esto tiene que ir todo encadenado po' no.... Por ejemplo cuando nosotros hablamos decir que no existen en las mallas curriculares la información acerca de las culturas originarias, en el caso del pueblo Mapuche principalmente ¿ya? Entonces ahí eh, el profesor no tiene la culpa por ejemplo de no saber cosmovisión Mapuche, no sabe… no sabe hablar mapudungun porque no le enseñaron el mapudungun, no está en la malla curricular. Por lo tanto tiene que haber… ahora, obviamente que a la par no cierto del colegio Mapuche, del instituto Mapuche, de la universidad Mapuche, en este caso hablo de Mapuche porque yo soy Mapuche, ahora a lo mejor otros pueblos igual, hay aymaras, los diaguitas a lo mejor van a querer los mismos, según como estén potenciados ¿me entiende?, los rapa nui… entonces a la par no cierto del tiene que ir el instituto y la universidad, y dentro de las mallas curriculares del, en general del Estado, tienen que estar las culturas originarias, y principalmente el mapudungun y la cosmovisión del pueblo Mapuche, porque este es el pueblo originario del territorio, nosotros los Mapuches. Y sin desmerecer a los otros peñis, porque hemos… hemos tenido hartas contradicciones de

repente por el tema no cierto de que son los Estados nacionales por ejemplo, Chile, Argentina, Bolivia, eh de repente hemos cometido errores igual, eh… desconsiderar a lo mejor a otros pueblos algunas veces por todos estos asuntos, porque a las finales eh los Estados nacionales son una guagua al lado de nosotros, si son tienen doscientos y tantos años no más po', y nosotros llevamos miles de años en el territorio, y pa los pueblos indígenas no existían fronteras. Entonces el pueblo no cierto Aymara iba y venía, y el pueblo no cierto eh… Diaguita, Coya, eh… salió desde Coquimbo hacia arriba, hacia Tiaguanaco. Hay una cosa, pero completamente que escapa… que escapa no cierto a cómo ve la historia el mundo oficial.

**Porque es la que no nos han contado**

Claro, por ejemplo hoy día por ejemplo hoy día te dicen "oye…" nosotros que vendimos semillas mira, una cuestión tan sencilla. "Oh este es el choclo peruano, o el choclo negro" "no si este es el choclo peruano si es de Perú" y allá… ¡No es choclo peruano, es choclo indígena! Este poroto no es de allá ni de acá, es indígena el poroto pallar. El zapallo no es peruano ni chileno, de nadie. La papa es originaria, es indígena, es de este territorio, se extiende desde allá de… desde México hasta la zona austral, es maíz igual.

**Se… se colonializa al final también…**

Claro po', y hay auto colonización, porque hasta la misma gente nuestra dice eso… y a mí, como yo soy como… de repente tengo mis genios me molesta. "No pos" le digo yo, "este no es choclo peruano, lo que pasa es que aquí (*inaudible 63'24*) no le dieron pelota al choclo negro ¿ya? Porque si po lo encontraron raro, lo encontraron feo, no sé, o llegó otro producto de afuera y que lo…

**Lo mató…**

Claro, y resulta que los peruanos siguieron, porque el mundo indígena de allá hace chicha y todo ese asunto, y el arte culinario de la zona de allá del norte es claro… de Perú, de Ayacucho y toda esa zona son… y la gente de la zona son expertos en el arte culinario

po', y de usar no cierto todos estos productos. Entonces ahí quedó po', pero acá como nosotros no teníamos ni idea ni de la papa chilóta, porque existía una papa así… la papa morena, la papa… no po' porque el… porque ese el… lamentablemente aquí, aquí en nuestro territorio la enseñanza funciona así po', porque como nos decían que nosotros, nuestra madre patria estaba en España, y yo lo escuche cuando era chico montones de veces, salía hasta en los textos ¿ah? Que la madre patria, y que los criollos, y toda la y todos éramos criollos po', y resulta que nos faltaba un pelo pa… pa ser más indígenas que… que todos los indígenas po' ¿me entiende? Entonces eso es lo que pasa

## 13.5 Transcripción entrevista Ea

### 13.5.1 Primera entrevista Ea

**Para comenzar, se puede presentar, ¿quién es usted? ¿Dónde trabaja, su edad, y dónde nació?**

Bueno mi nombre es Silvia Vega Valiente, nací en el poblado de Puchuspampa. Eso al interior de Arica, en el poblado de Livilcar, se conoce mucho por la virgen de las Peñas allá, entonces, nací allá, pero de chiquitita después emigramos, porque yo soy una de las menores de mi familia, de mis hermanos, somos 6 los hermanos, y por razón de estudio de mis hermanos emigramos al valle de Azapa, mis padres emigraron al valle de Azapa, así que toda mi vida viví en el valle. Mis papas se dedicaban a la agricultura, actualmente vivo en Villa Alemana, llegué el año 91' a la ciudad, tengo 3 hijos, estoy casada, 3 hijos y estoy trabajando como Educadora Tradicional de este año del 2016, en el programa del PEIB, de la 5ta región, con la coordinadora, Rosa Gallardo. Trabajo en una escuela rural, es multigrado, de pre-kínder a 6to básico, pero yo trabajo con niños de primero a sexto básico. Estoy a cargo del taller de interculturalidad de huerta escolar, plantas medicinales y con inducción a la lengua y cosmovisión Aymara, esa es mi presentación.

**¿Cuántos años tiene?**

47.

**Entonces, ¿usted pertenece a algún pueblo o localidad?**

Pueblo Aymara, o sea mi padre y madre eran Aymara, mi madre era entre Quechua y Aymara. Ellos hablaban la lengua, cosa que a nosotros no nos dejaban hablar. Ellos hablaban a escondidas.

**¿Por qué?**

Porque en esos tiempos era prohibido, discriminatorio en los colegios, en la básica, cuando yo iba al colegio, era muy mal mirado, era castigado, era demasiado discriminador. Entonces ellos como que no querían eso pa' sus hijos y trataban de ahorrarnos ese paso.

**Pero, ¿usted aprendió a hablar la lengua?**

Coloquialmente, ahora estoy haciendo cursos si, el año pasado estuve en la UPLA. (*Inaudible 3'55*)

**¿Con quién hace los cursos? ¿Quién le…?**

El año pasado lo hicieron con la *(inaudible 4'10),* Carmen,… en La serena, Carmen Clavijo, y la *(inaudible 4'13)* que es de Santiago.

**¿Son personas que pertenecen al pueblo Aymara?**

Pertenecen al pueblo Aymara, la Carmen si, aparte de ser hablante es profesora del PEIB.

**¿De qué forma fueron transmitidos e incorporados en su vida los conocimientos de su pueblo?**

Espontánea y natural, la forma es las costumbres de los papás, de la familia, era todo en torno a su cosmovisión, a sus creencias.

**¿Con quién vivía usted?**

Con mis padres.

**¿Con su mamá, su papá y sus hermanos?**

Sí. Mi mamá y mi papá, son inmigrantes de Bolivia, llegaron ambos dos de niños, pero de formas separadas y se conocieron después. Se conocieron en Azapa en Arica, mi mamá trabajaba como empleada doméstica, mi papá trabajaba con una persona que trabajaba en agricultura y se conocieron ahí cuando iba a entregar cosas y así. Y después cuando se vinieron, se fueron a vivir, mi padre *(inaudible 5'40)* un pedazo de terreno y se dedicaban a la agricultura y ahí criaban animales, esas cosas que se hacían antes, y ahí

se empezó a tener niños y vieron la necesidad de los colegios y tuvieron que emigrar más hacia la costa. De hecho, la primera jornada vivieron en casa de amigos y los padrinos, pero no eran bien tratados así que tuvieron que, mis hermanos no querían ir, estaban como traumados entonces quisieron no criar más hijos, de hecho ellos perdieron su terreno porque emigraron y como en ese tiempo era todo así, más a lo compadre, se perdió con el tiempo, ellos al bajar al valle, pero como trabajadores.

**¿Y ahí nació usted?**

Yo nací arriba, mi hermano menor nació en el valle.

**Y usted ¿se acuerda de la vida de allá arriba?**

Sí, algunas cosas, bueno no cambia mucho entre el valle, lo que pasa es que en el valle hay más producción, arriba es como más restringido, por el calor, frío, es más cerca de la ciudad, es como decir Colliguay y Quilpué, una cosa así.

**¿Y dentro de su familia tenía contactos con sus abuelos?**

No. Mi papá tenía a sus abuelos vivos y siempre tratábamos de ir a conocerlo, pero nunca se podía, por a, b, c motivos nunca se podía. Es que éramos muchos, entonces los más grandes los conocimos, pero yo no alcancé y mi mamá era huérfana.

**Me dijo entonces que ¿los conocimientos fueron transmitidos naturalmente?**

Sí, para mí es todo natural, aquí es extraño, porque aquí no tengo mis costumbres, las llevaba una no más, ahora que me he juntado con, que estamos en una asociación, en un centro cultural, que vamos a las clases, ahora que estamos en la UPLA, entonces en cada clase logramos despertar los conocimientos, y la profesora me dice, tu sabes mucho, claro porque yo los he vivido, entonces me decía, y ¿cómo es Silvia? Cuéntale a tus compañeras, la mayoría de las niñas que están en la asociación son todas estudiantes, unas están saliendo, otras en plena carrera, otras recién egresado, se mueve el bichito de sus raíces, de sus abuelos, de sus papás, es como mi hijo, mi hijo estudia aquí en la católica, pero igual tiene su bichito a veces.

**¿Qué edad tiene su hijo?**

Mi hija tiene 26, otra 16 y él tiene 7.

**¿La otra es hija también? ¿Tiene 2 hijas?**

Dos hijas y el niño de 7. Bueno nosotros llegamos del valle de Azapa donde la mayoría de la gente es Aymara o Andina, Aymara o Quechua, mis vecinos por ambos lados eran Aymara, entonces las fiestas, todas las costumbres se repiten, ahí formamos como una comunidad que se llamaba Santa Irene, dentro del valle de Azapa.

**¿Mantiene contacto con esa comunidad?**

Sí, de hecho, mis papás, después con el tiempo, se compraron una parcelita ahí, bueno mis papas no están vivos en este momento, mi papá falleció hace 3 años y mi mamá hace 5, pero están mis hermanos. Él nos heredó a cada uno, y yo todavía mantengo mi pedacito ahí, mis hermanos están ahí y trabajan también, mis hermanos trabajan la parcela, las mujeres son las que no la trabajamos, pero los hombres sí trabajan ahí, siguen el mismo ritmo.

**¿Viven allá de la agricultura?**

De la agricultura.

**¿Nos podría relatar alguna costumbre suya o típica de su pueblo, imagino que acá no se ven?**

La costumbre que más, bueno los carnavales son reconocidos por todos, pero la costumbre que más a veces llama la atención a las personas, es la celebración de los muertos, es cuando, bueno mi papá falleció hace 3 años, y uno *(inaudible 10'54)* velorio, con comida, bien abundante con todo, y al año siguiente se hace una conmemoración del año, son 3 años seguidos, no sé si ustedes han escuchado en México que se hace la fiesta de los muertos, es algo igual, bien parecido, se les hace la comida, se hace pan, y se les hace un altar a ellos, se pone una mesa, el altar, se pone una foto, flores, panes con formas de escaleras, de calaveras. Lo más típico es el pan de distintas formas, se les

pone luces, es como si se les vuelve a velar por 3 años seguidos. De hecho, este año nosotros le hacemos la despedida a él, se hace todos los primeros de noviembre. Se va al cementerio, se hace las comidas que a ellos más les gustan, se las llevan, se les coloca música, se hace una fiesta en el cementerio, no sé si han visto los reportajes. Bueno y los carnavales, la fiesta de la Cruz de Mayo. La comida también, hay comidas que algo se les parece, pero no tanto tampoco, falta el picante que no se ve acá, la papa chuño, la carne de llama, entonces eso es poco...los tipos de humita, dulce.

El otro día yo hice una muestra gastronómica en el colegio, invité al Álvaro, los niños bailaron, yo hice la Pawa.

**¿Usted hace la Pawa?**

Sí, yo la hago, porque mi papá y mamá la hacían.

**¿Qué es la Pawa?**

Es como el pago, el gracias a la tierra a la Pachamama o Tata Inca que es el Sol, mis papás lo hacían, lo hacían mis hermanos, yo nunca lo había hecho y cuando llegué a la UPLA, la profesora me decía, pero si tú sabes hacerlo porque viene de familia, siempre estábamos y cómo éramos varios, lo hacía mi papá o que lo haga el Abel que es el hermano mayor o el Pablo.

**Y ¿en qué consiste? ¿Nos puede contar un poquito?**

Consiste en el pago a la tierra, le ponemos las hojitas de coca, el alcohol, el copan, el incienso, los dulces, la serpentina, la challa, (inaudible 14´56) gracias solamente. Tiene que salir como de lo que tu creas en la cosa.

**Tiene que salir de adentro.**

Claro, de adentro.

**¿Se le hace como un altar?**

Si como una que hacemos, no es necesario tantas cosas es que todos tienen una manera distinta de hacer no hay una cosa estructurada o cada pueblo tiene una manera distinta

de hacerlo, pero yo lo hago con un aguayo y hojitas de coco que es lo fundamental hay gente que los quema prende alcohol incienso o solamente decir las palabras de agradecimiento más que nada.

**Qué bonito, bueno en su rol en relación a su rol como Educadora Tradicional, ¿han existido personas en el transcurso de su vida que han sido significativas para su rol como Educadora Tradicional?**

Eh, siempre me llamo la atención el cómo enseñar de hecho cuando yo llegué al aquí a Villa Alemana el año 91 me puse a trabajar en una editorial o sea de hecho todavía sigo trabajando en una editorial y yo los he tirado donde tenía visitar los colegios.

**Visitar los colegios.**

Visito los colegios claro y me llamo la atención el rol de educador, pero pensándolo en un educador normal. Tuve intención de estudiar educación pero no lo hice al final, paso el tiempo y hasta que un día me encontré con una con la coordinadora con Rosita y me invita a las mesas de trabajo y fui a la primera reunión a todo esto yo totalmente como alejada de el de mi cosa a ver cómo te puedo decir, o sea teníamos un grupo pero nos juntamos de vez en cuando pal año nuevo indígena, nos juntamos de repente a comer algo, pero así nos quedamos entonces cuando ella me invita yo digo ya voy a ir a ver de qué se trataba realmente no tenía idea no tenía idea del Programa.

**Pero, ¿cómo usted conoció a la Rosita?**

Nos presentó otra persona, otra socia.

**¿En alguna ceremonia, algún encuentro?**

No, directamente en la reunión es que ella mie invito me dijo anda y yo voy a estar ahí cerca de la Secretaria Ministerial a tal reunión y llegue allá y ella me recibió súper bien y ahí me intereso porque me interese del Programa y era como algo que estaba buscando algo que caía perfectamente que yo había querido por harto tiempo, entonces me entere del Programa y empezamos a hablar con Rosita pero, ella insistía de la capacitación que

teníamos que tener nosotros porque no solamente se trataba de querer sino que también se trata que uno tiene que tener como un perfil como educador y una capacitación entonces empezamos a buscar la capacitación y dentro de esa búsqueda que tuvimos, que tuve en realidad porque yo lidero como el grupo de Aymaras de que quieren ser educadores llegamos a la UPLA, llegamos donde don Daniel y él nos abrió totalmente las puertas de la Universidad para hacernos el curso de lengua y cosmovisión Aymara donde la señora Carmen Clavijo, ella es educadora y ella no solamente nos enseñaba la lengua sino que las didácticas de enseñanza todos sus clases eran didácticas todas sus clases eran como para hacer una clase, no solamente aprender la lengua sino que todas sus clases eran como para el trabajo con niños, eran didácticas súper didácticas así que ahí encontré que salimos muy bien preparadas dentro de lo corto que es porque era un semestre dentro de lo corto que se hizo porque se no hizo súper corto considero que aprendimos harto.

**¿Y esos cursos lo hizo usted con su amiga que conoció...?**

Lo hicimos doce Aymaras

**¿Doce Aymaras, de qué región?**

Tercera región y dentro de las cuales soy la única que estar trabajando como Educadora Tradicional Aymara.

**¿Por qué, qué paso con las demás?**

Porque no sé,  yo creo que el Programa cuando dentro de las reuniones que teníamos con Rosita, porque teníamos reuniones con Rosita cada dos meses digamos había un documento que envió a los colegios donde invita a los colegios a ser interculturales, pero llego el momento en que ella me dice yo le digo llego el momento en diciembre cuando ella me dice ya me dice, hay hartos colegios que quieren se intercultural pero ninguno me pide Aymara todos me piden Mapuche, ah porque ella nombra a los colegios y educadora y no había ningún Aymara todos Mapuche, Rapa-Nui también entonces me digo yo ¿qué

pasa con nosotros? ¿Qué pasa con nuestro grupo?, porque ella sabía que nos estamos preparando y esa fue su respuesta que todos los colegios pedían Mapuche no pedían Aymara entonces yo le digo por mi trabajo como yo visito colegio y esto lo hago del año 91 llevo más de veinte año recorriendo colegio conozco muchos entonces le dije: ¿usted me da autorización para ir con este documento a los colegios?, yo buscando colegio y ella me dice adelante.

**¿La llamaron de cuatro?**

De cuatro, que era me dijo era como el 15 de diciembre y me dice, pero hasta el 30 no más.

**O sea, ¿tiene 15 días para buscar si no…?**

Claro y llamando de los 8 que pude visitar digamos, o los que yo pensé que este 4, hay que enviar el correo, como se llama cuatro postularon, pero **[Ella dejo uno]** aun siendo que no había más recursos y que de Santiago le dijeron no hay más recursos y que solamente se aceptaban colegios de corte rural y el único rural que había presentado yo era la escuela que trabajo actualmente.

**¿Queda en Olmué, ese?**

No, en Villa Alemana un sector que queda cerca de quebrada Escobar saliendo de Peña Blanca como 5 min, y eso fue y ahí todas mis compañeras igual fue de repente fome para mí y para ellas porque ahí igual están *(inaudible 23´24)* dentro de lo que yo les quería decir dije bueno yo el único colegio que estaba usando el que dijo ella de corte rural no había más presupuesto y esperaré nomas po´.

**Y esa escuela ¿ya tenía?**

No.

**Primer año usted también está en el PEIB.**

Si cuando yo fui hablar con el director yo sabía que se iban a interesar al tiro, yo sabía yo como Educadora Tradicional bueno yo siempre dije a Rosita que yo no sabía hablar la

lengua sabia de forma coloquial, que me estaba preparando. Lo que si podía yo un taller de agricultura que me encantaría hacer y es lo que hago y el colegio tiene ese plus.

**¿Tiene huerto?**

Claro, al profesor siempre le ha gustado siempre lo maneja no trabajaba tan bien porque no le da el tiempo tampoco, entonces cuando yo iba a ir donde él y efectivamente y fueron como 4 colegios que dijeron que si al tiro, pero paso este problema.

**Pero ¿hay posibilidad que quizás más adelante esos colegios se incluyan?**

No sé, no lo sé cómo te digo ahora Rosita me dijo que renunció, todo esto también depende de los gobiernos de las políticas públicas si al final son platas públicas.

**Si, del Ministerio.**

Del Ministerio, claro.

**Y en el taller que usted realiza ¿se relaciona con los conocimientos de su pueblo?**

Si trato relacionarlo activamente, al principio los niños cuando yo fui a presentar mi proyecto tampoco fue fácil porque citaron a la Corporación porque es un colegio que pertenece a la corporación, a los jefes de la Corporación y a los apoderados, profesores y director, entonces Rosita firmo el proyecto, pero no pasa por el director porque la Corporación aquí influye mucho en los colegios, entonces quedaron de pensarlo, después que armara yo el proyecto, después cuando armé el proyecto, me dijeron que no, que tenía que ser vinculado con los planes y programas. Como es de primero a sexto y tuve que ver todos los planes y programa y vincularlo mi taller con todos los planes y programas y las acciones y las actividades tenían que ser dentro de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios, así que tuve que hacer todo el trabajo ahí de proyecto educativo que al final fue para mejor porque eso me permitió aquí entrelazar la parte de valores, convivencia entrelazar todos los conocimientos, así yo tengo como respaldo que no estoy ahí porque parece bonito, nomas, sino que es un aporte que ha hecho notar en el colegio.

**¿Se ha hecho qué?**

Se ha hecho notar, tanto en la parte social como en la parte conductual de los niños, ha habido un cambio, entonces eso ha sido favorable para mi estar en el colegio, o sea si al principio se hablaba de si no sabemos si pal otro año va a estar, ahora se habla de que sí.

**Si va a estar**

Si, si claro, y siendo que el proyecto no tiene un PME que está establecido como colegio intercultural, ahora ya lo quieren poner como un colegio intercultural dentro de su PME, ahora ajusto están haciendo el PME.

**Ya, pal otro año**.

Claro,  entonces cuando yo llegue al principio fue como te dije, un poco difícil porque lo apoderados decían: pero es malo, pa que les sirve a los niños, estuvimos a punto de retirarnos, Rosita me dijo, ya sabes que mejor vámonos a otro colegio, como que no están las cosas ahí muy muy, yo le dije no sigamos ahí no más, el director quiere y yo sé que puedo hacer un buen trabajo ahí. Entonces, fue primero un conocimiento con los niños como, aprender a conocer, yo no conozco nada, entonces al principio cuando yo llegué ahí ya los niños empezaron a inscribir y así que tía como está, entonces yo no supe nada de los niños, si tenían mala conducta, si eran no se po si venían de un hogar malo o bueno, no sé po yo los empezaba a conocer desde otra parte, entonces en integrar, fue de a poquito, empecé a integrar bueno saludo, colores, como se dice familia y ellos cada vez quieren aprender más.

**Y ¿hay población de pueblos originarios?**

Ahí, un niñito se reconoce Mapuche.

**Ya.**

Pero ellos tienen todo cómo, así como ir al norte po, de conocer, donde yo les cuento leyenda, porque empecé así yo con leyendas con los cuentos, y a ellos les encanta, les encanta eso. Entonces cada vez ha sido más, cada vez más, dicen cuando yo sea grande

quiero ir al Norte, quiero conocer el Norte, quiero conocer los valles, quiero conocer este pueblo.

**Qué lindo.**

Ahora entonces todas esas cosas como que les ha encantado, lo que lo hemos visto, lo hemos estado viendo la semana antes pasada con la directora, porque ahora hay una directora suplente, porque el director se fue con licencia.

**Ya.**

Entonces veíamos el cambio de los niños que participan del taller, que tenían problemas de conducta, muchos problemas de conducta, de hecho, es un colegio rural, pero hay niños que van de aquí a estudiar allá, porque no los reciben en otros colegios.

**¿Y de cuanto es momento la matricula, o sea cuantos niños hay?**

Hay como 41.

**¿En total?**

En total.

**Es pequeñito.**

Si es pequeñito, entonces, pero igual había dos asperger.

**¿Dos asperger? y ¿trabajan con...?**

Ahora tienen una educadora, que el colegio tiene que invertir ahí porque pueden cerrar el colegio, es como todo un caso, porque ellos mismos son protectores de los otros, como que todos se conocen, niños de tercero de quinto, se cuidan ahí entre ellos, saben todas sus patologías del uno de otros, son bien especiales en realidad, bueno todos los niños son especiales, todos tienen su forma de ser, ellos se acercan a ti, te preguntan muchas cosas, pero ahora se ha formado un lazo re lindo con ellos.

**Qué bonito.**

Si, ha sido bonito, bien satisfactorio en realidad.

Con los apoderados, si, como te digo hace poquito tuvimos una actividad, que fue el día de la mujer indígena, entonces yo lo hice, le dije a señorita Karen, señorita yo tengo que hacer una celebración porque están en mi proyecto, y como que al principio no quería mucho me dijo como no está en el plan de educación y le dije no, lo hago de forma interna entonces, lo hago en mi clase y lo hago con los niños y tengo que hacer una muestra gastronómica, porque para que ellos conozcan estos productos, sobre todo a mí me interesan los niños y los apoderados y al final fue tomando cuerpo el acto y hasta el alcalde fue.

**¿El alcalde?**

Sipo, fue la Jefa de Educación, fue Rosita, vinieron de la UPLA, fue mucha gente, fuimos felicitados por todos y los apoderados muy contentos, o sea como no sé qué faltó.

**Usted ¿se siente valorada en la escuela en la que está?**

Si, ahora te puedo decir yo que si, como te digo igual ha sido un trabajo clase a clase, con los niños también, aparte de que le enseñemos la huerta nosotros cosechamos, ellos todos los fines de semana llevan cosas a la casa.

**Porque el taller ¿qué día es?**

Los días viernes.

**¿Sólo los días viernes?**

Solo los días viernes y es como extra programático, porque cuando nosotros llegamos ahí en marzo, ya tenían todo armado, profesores contratados, las horas destinadas y no había ninguna hora en que yo pudiera estar en aula con ellos.

**Es un taller donde se juntan todos los niños, ¿cierto? que se quisieron inscribir.**

Si.

**¿Y cuántos niños tiene?**

17.

**De 40 y tantos igual es harto.**

Sí, yo no quise a los chiquititos sí, yo no quise los kínder y pre kínder porque entre tener al kínder y 6to y 5t, los otros son muy chiquititos, entonces bueno tampoco se les daba el horario porque era extra programático.

**¿Y usted trabaja sola en el taller? O ¿hay alguien...?**

¿Dupla?

**Claro.**

Mi dupla es el director, pero está con licencia.

**¿Y él también va al taller?**

Está con licencia ahora.

**Sí, pero ¿cuándo no está con licencia él…?**

Si, si apoyaba...

**¿O él está mas de afuera?**

A veces afuera y a veces sí, pero se involucra harto, se involucra harto, siempre apoyando, igual ahora, aunque está con licencia. Hoy día me llamó porque yo no voy a ir el viernes, entonces él va a regar, porque él vive ahí.

**Ah ya.**

Está con licencia si, sale, pero, está una semana después vuelve.

**¿Y la relación con él, como de trabajo?**

Si, si bien, le gusta lo que hago, o sea le gusta la onda de la chacra, la agricultura entonces, me dice yo eso lo hacía, pero no podía, nosotros cosechamos cilantro, acelga casi todas las semanas entonces él me decía yo no podía cosechar con los niños porque no me daba el tiempo, no me daba la hora, en cambio usted lo hace y los niños se van felices, los apoderados agradecidos, entonces hay una continuidad de todo.

**¿Usted estudio en el sistema de educación formal chileno? O sea...**

Yo estudie en una escuela rural, en el valle de Azapa.

**¿San Miguel?**

San Miguel, normal si normal en los años uuuh (risas) de año 76 hasta el 80, en el 80 al 84 en el A5.

**Igual me hace, bueno especialmente en la dictadura como que igual fue la prohibición de la lengua y todo eso por eso me imagino que no podían hablarla.**

Claro, nosotros éramos castigados, éramos tratados de indios de cochinos, nosotros éramos los cochinos los...todos po, los que no debíamos existir en realidad, los que...los blanquitos los rubiecitos, esos no más debían existir, ellos eran la buena sangre y nosotros éramos la mala sangre. Los profesores te castigaban, te pegaban en ese tiempo.

**¿Pero allá en el valle de Azapa se da eso?**

Sipo, en ese tiempo yo creo que se daba en la mayoría de los colegios.

**Es que todos los colegios estaban a cargo de los militares entonces de la policía…**

Si po, si yo me acuerdo que estaba el retén ahí, mis papás bajaban, mis papás agricultores pobres, no eran agricultores latifundistas para nada, pobres, y los carabineros tenían un sistema de pararlo, tenían una barrera, todavía tienen una barrera, y paraban a todos los vehículos, taxis camionetas, lo que fuera y te quitaban, tu tenías que cooperar con ellos. Hacían una cantidad de cosas yo no sé, se repartían entre todos ellos o iban a la parcela y decían...mi papá se llamaba Santos, decían oye Santito como estamos con un chanchito pa la fiesta, un corderito pero no solamente a mi papa si no que se daba a todos pos, mi papa siempre fue muy bueno para criar animales, tenían cabras, chanchitos, corderos vacas de todo, entonces para las fiestas sabían ellos que tenían animales así que para allá iban pal año nuevo, 18 y toda la cuestión, que el cumpleaños que no sé qué y era, era nomas po.

**Sipo no podía decir que no po.**

Pa na po.

**Usted dijo hace un rato, como que hace tiempo que estaba buscando esto como de entrar al PEIB como educadora ¿por qué hace tiempo buscaba eso, qué la motivó a sentir esa búsqueda?**

No más en relación con los niños más que nada, no tanto del PEIB, porque yo del PEIB me entere hace poco, me entere hace como dos años, pero no sabía del programa propiamente tal, no sabía que existía, hasta que de repente alguien me dijo: existe un programa donde tú puedes educadora en los colegios, y yo decía: pero como voy a ser educadora en un colegio **[sin ser profesora]** sin ser profesora, y cuando me acerque a las reuniones ahí Rosita explico y cómo era el sistema.

**Pero, ¿Por qué? ¿Por los niños?**

Porque me gusta, si me gusta, siempre me llamo la atención como la educación.

**Pero como en esa relación usted ¿qué quería introducir en el fondo? ¿Quería transmitir los conocimientos de su pueblo?**

No, nunca pensé que a la gente podía interesarle el conocimiento de mi pueblo, si ahora estos apogeos como hace uno 5 años atrás o quizás un poquito antes, vino como un apogeo que ahí se está buscando todo lo originario, pero antes no po al contrario.

**¿Su deseo era más como por la educación?**

Por la educación sí, no tanto por la parte Intercultural si de hecho, ni siquiera sabía que existía.

**Y ahora que está trabajando en esto ¿su visión sigue siendo la misma?**

Sí, me gustaría seguir en el conocimiento que entrego yo.

**¿Intercultural sí?**

Sí, pero también a la vez capacitarme yo de hecho fui a un diplomado, en Educación Intercultural en la Universidad de Chile el primer semestre, y ahora nos van a certificar en el diplomado, y así otras cosas que de repente voy tomando y el curso de lengua que

también estamos haciendo ahora, porque el PEIB es netamente más lengua que otra cosa.

**Si, la lengua indígena y ¿en su escuela han pensado como instaurar la asignatura de lengua indígena?**

De hecho, a nosotros nos llegaron unos libros como hace una semana atrás, nos entregaron unos libros, manual para mí, manual para el libro para el profesor, y los cuadernillos para los alumnos nomas, entonces yo pienso que tengo que tomarlo.

**¿Tiene que tomar el curso? ¿O sea terminar el curso?**

Terminar el curso.

**Que termina este semestre ¿o no?**

El año, el curso que estoy haciendo yo es el año, termina en noviembre.

**Ha estado de marzo hasta**

No, empezó en agosto.

**Ya.**

En agosto, y yo pienso que, en noviembre pal próximo año haríamos esos libros si es que me dan sala, porque en estos momentos no me dieron sala, no me dieron cabida en él.

**Para que tenga sala y hora en aula.**

Claro en aula, me tienen que ver ahí si doy el taller porque les interesa mucho el taller de agricultura y me reparten las horas, o me dan unas horas más por ser para que haga taller y un poco de lengua ya más, o sea irse esforzando un poquito más porque yo ahora hago lengua, pero no tan, lo hacemos más como forma coloquial sin pizarra, una forma más fonética, hablamos

**Tradición oral.**

Tradición oral pero no así con sala con cuaderno, no.

**Claro como ciertas palabras que usted conoce como en el cotidiano.**

He hecho un papelógrafo como de los números, lugares y colores también.

**Ah, eso lo tiene en el colegio.**

Claro eso lo tengo en el colegio y me empiezan a repetir, pero eso.

**El saludo, ¿cosas así?**

Sí, no y ellos se saludan y se despiden en Aymara.

**¿Si?**

Si.

**Ah, qué bueno.**

**Estoy saltando preguntas que ya se han ido respondiendo.**

**Hay un tema que rosita nos mencionó, ¿que los educadores tenían que ser reconocidos por su comunidad como para ejercer como fue eso como que usted?**

Bueno, de hecho como para contar nosotros hicimos el curso en la UPLA, nos juntamos y de hecho teníamos un Centro Cultural, nos coordinaba medio así a medias y un día la que estaba a cargo del Centro Cultural me dice: sabes yo no quiero seguir en el Centro Cultural ¿quieres seguir tu como presidenta? y yo le digo no tengo tiempo, entonces nos reunimos con otra socia y yo le digo sabes que yo no voy a seguir y si quieres tu sigue y la cosa es que ella me dice cómo no vamos a seguir sigamos y empezamos a llamar a las personas.

**¿A los que pertenecían?**

De la junta de vecinos y nos reunimos y nos dimos cuenta que teníamos puros jóvenes jovencitos y ahí le planteamos el tema de seguir o se acababa.

**Ya.**

Y ellos dijeron seguir, y nos empezamos a juntar y ahora somos como hermano todos, o sea nos queremos y respetamos mucho, dentro de todo eso como te digo ha sido algo que he llevado sin quererlo y sin buscarlo tampoco yo no soy la presidenta.

**Ya.**

Igual he sido como líder del grupo, y en ese buscar yo dije mira, yo siempre manifesté por que en esto de las asociaciones del condado y todo, esta educación, salud, medioambiente, cultura y una serie de cosas, problemas, mujeres, fósil, municipalidad, montón de instituciones que de una u otra forma te pueda ayudar, donde tú puedas seguir como salud, tienes personas que están directamente ligada a salud y yo siempre le manifesté a ella que a mí me interesaba mucho. Y el que se interesaba en educación tenía que participar en educación y una de las cosas de participar en educación era dominar la lengua, y dominar los conocimientos de la cosmovisión.

**¿A quién le manifestó eso? ¿Al grupo?**

Al grupo.

**Son mujeres solamente.**

No si hay hombres, pero menos, la mayoría son mujeres. Yo voy a luchar con eso en ese reorganizar y reestructurarnos para sobre todo la parte en yo me interese, que era educación entonces, llegamos a la UPLA para capacitarnos po, terminamos ese proceso, llego el momento y ahí Rosita bueno nos explicó que la comunidad o sea nuestra organización tenía que validarnos como educadoras, entonces que hicimos nosotros dijimos: ya quienes están en interesados en educación, eso lo conversamos nosotros antes quien está interesado en educación quizás no en hacer clases pero si saber de la lengua y la cosmovisión y de esos habían como 6 que quieren ser como educadora quieren trabajar en educación entonces ya po, pero también tienen q prepararse entonces yo he sido como una aliada para ellas para decir: si vamos a ir a la UPLA porque tienen que ir a la UPLA, nosotras pal próximo año le vamos a pedir a la Rosita ya se lo pedimos, se lo acreditaron con el Ministerio de Educación, o sea vamos a tener el de la UPLA, el de CONADI y el del Ministerio de Educación o sea tres certificaciones, entonces porque yo decía que es importante eso para poder tener un una validación como corresponde.

**¿Cómo se llama el Centro Cultural?**

Asociación Multicultural Pachakuti

**Pachakuti**

Asociación sí.

**Multicultural, no los conocía**

Tiene página.

**¿Y cuantas personas participan ahí? ¿Sabe más o menos?**

Son como 35, y las que estamos interesadas en educación son como entre 6 y 8 personas y hay otras como 6 en salud que les interesa mucho la salud.

**¿Intercultural?**

Si, y ellas van a reuniones de salud.

**Ahí se reparten el trabajo ¿cómo?**

Exacto, del medio ambiente, el medio ambiente también me gusta bastante porque tiene relación con lo que yo trabajo.

**Si po con la agricultura.**

Sipo, la agricultura, la ecología, los saberes y el agua. Pero, no da mucho tiempo para tanta cosa, necesita de muchas cosas, entonces no, en cultura también hay muchas cosas, también existen programas de educación en cultura.

**¿En cultura?**

Si po en cultura, de hecho, yo tengo una amiga que es Mapuche que trabaja en un colegio en cultura.

**Pero que ¿igual están dentro del PEIB?**

Se quiso juntar con el PEIB, pero es un programa de cultura.

**Sipo, me imagino cómo los programas de teatro que se están haciendo ahora.**

Exactamente.

**Ya como vinculado con esa área.**

Claro y ella como es poeta.

**Ah yo la conozco**

La libertad.

**O sea, la conocí en una reunión intercultural que hicieron la otra vez en la UV.**

Ah, sí.

**Que tiene sus libros, si**

Sí.

**Eh, yo creo que terminamos, pasemos a la otra. Bueno lo hemos hablado un poco, pero para que nos quede más claro ¿qué significa para usted ser Educadora Tradicional?**

Para mi significa una gran responsabilidad por ser la primera Educadora Tradicional porque la Rosita me dijo una vez usted es la primera Educadora Tradicional de aquí el PEIB yo dije: pero ¿y la señora Arsenia?, no es la primera me dijo no ella es de otro programa.

**JUNJI.**

No, creo que ella es del programa pueblo originario que es otro programa que era antiguo, pero del PEIB usted es la primera, bueno para mis significa una gran responsabilidad como te decía porque tengo atrás a mi asociación, a las chiquillas que te dijeron que están interesadas y si yo lo hago bien para mi es obvio.

**Es un precedente para ellas, es un camino que se abre.**

Es un camino que se abre para ellas y es lo que yo quiero porque yo no quiero llevarme todos los aplausos y todas las este, porque encuentro como injusto porque estuviéramos todas ahí y me dijeran ya tú y ustedes quedaran ahí, entonces igual es fome, pero aparte de eso la importancia que una tiene que darle a su pueblo dentro del PEIB, yo ahí voy con mi carpetita cuando tuvimos una reunión en concesiones en abril me parece que fui con Rosita que fue la única que hizo que pudo hacer en realidad, y salió bien bonito donde yo presente lo que estaba haciendo con harto miedo igual porque va por primera y uno no

sabe cómo se maneja o lo que te van a decir los otros colegas, porque en realidad más te critican que te aportan pero no, fue bien recibido y lo que me interesa y lo que me tiene bien contenta es que en el colegio ha sido bien recibido y bien considerado por los profesores los alumnos y ahora los apoderados están todos como encantados. Lo que me ha gustado bastante es el cambio de los niños de la conducta de los niños, de la parte social de ellos porque ellos en la sala de repente se violentan mucho o son muy agresivos entre ellos mismos se ve mucha agresividad entre los niños no solamente en ese colegio sino que en todos los colegios y esto de trabajar en equipo porque esto se trabaja en equipo y unos tienen q regar que pintar la tierra no se diferente cosas esos les ha servido para **[Aprender a trabajar con otros]** Aprender a trabajar en equipo , con los que de repente no se pueden ver sobre todo las niñas, si ellas van a bajar yo no estoy, entonces y yo decía bien po, que le va a pasar si y usted está conmigo y así yo ahora he aprendido a ser más hay niños que siguen teniendo problemas de conducta pero no participan del taller, no les llama la atención pero me encantaría que participaran del taller porque les haría bien pero tampoco se les puede obligar.

**Claro, pero es una forma muy distinta de canalizar su...**

Exactamente si, encuentro que les ha servido bastante y han aprendido también po.

**¿En cuánto a la pedagogía o a los conocimientos Aymara cómo se da la educación Aymara, como en otras instancias, fuera de lo que es la escuela?**

**En un contexto, por ejemplo, en Arica, o en un pueblo, en una comunidad ¿Cómo se transmite también el conocimiento Aymara, o cómo se da esa pedagogía Aymara por decirlo así?**

Bueno, el conocimiento los niños Aymaras lo traen de la casa, entonces para ellos es algo natural, no es tan impuesto como acá, porque acá es totalmente distinto, pero allá los niños nacen en el seno Aymara, el papá y la mamá Aymara, entonces el colegio tiene que seguir con su contexto Aymara, pasa el mismo caso con los niños Mapuche, que ellos

traen la lengua desde chiquititos, entonces hablan su lengua…**[Pero también, o sea, como por ejemplo, en lo Mapuche por dar un ejemplo, el conocimiento se transmite siempre, en la ruca, alrededor del fuego, con oralidad por ejemplo ¿Cómo se da eso más o menos, o en qué instancias se transmite el conocimiento en el mundo Aymara, por así decirlo?]** Igual ¿en la casa, en la Uta, uta es la casa **[en los rituales…]** en los rituales, allá la gente del interior, la mayoría pastea a los animales, entonces lleva a los niños, y le hablan, en forma cotidiana más que todo **[¿Y en la música por ejemplo?]** también, la música, los cuentos**… [En el fondo también es a través de la oralidad, cierto]** de la oralidad, exactamente, más que de la escritura, mucha gente no sabe escribir, pero sabe hablar…

**¿Se ha planteado usted objetivos que espera alcanzar a través de lo que está haciendo ahora en su taller? o quizás, ¿cuál es el gran objetivo de lo que está realizando en la escuela o a lo mejor lo que le gustaría seguir realizando?**

Yo creo que seguir con lo que estoy haciendo, más que nada, o sea yo creo, por lo menos yo encuentro que está bien, que está bien lo que estoy haciendo, me gusta así como lengua y cosmovisión, pero también la parte práctica que es la agricultura, por lo menos a mí me encanta la agricultura, lo llevo en la sangre, me encanta, y domino harto la parte de cosecha, agricultura, porque lo llevo de niña po, de niña yo paseaba por ahí por la parcela, por el agua a pata pelá, todo eso, lo llevo de chica, entonces se, distingo las semillas, o sea, se cuándo plantar semillas, se cómo plantar, se muchas cosas, los tiempos, las plagas,etc.

**¿Y en su familia, la agricultura, la trabajaban su mamá y su papá?**

Todos, toda la familia, allá en realidad todos trabajamos, porque los Aymara la forma de vivir es el trabajo, no hay descanso, no hay feriado, no hay domingos, solamente para las fiestas, cosas así… de hecho, los agricultores, yo creo que los agricultores todos son lo mismo, trabajan noche y día y tienen que trabajar, que tienen que regar, ahora por la

escasez del agua se riega de noche, no hay una… cuando tienen que vender los productos nosotros nos teníamos que levantar a las 2 de la mañana, yo era chica igual iba, entonces cuando a mí, siempre ha sido una vida de trabajo, no hay una vida de descanso, no hay una vida de ocio, yo eso se lo trato de transmitir a los niños, siempre le digo, que no hay una vida de ocio, en la agricultura y para todas las cosas, no solamente de que vamos a trabajar, hay una vida de trabajo constante, y eso te da frutos, y eso te permite seguir en armonía y feliz contigo, con todos, eso…

**Yo tengo presente esa noción, por ejemplo, de que los tiempos de trabajo también te los entrega la tierra, el clima, que hay que cuidar las plantas de las heladas, y un montón de cosas que la tierra va marcando el tiempo del trabajo de las personas…**

Sí, siempre se dice, que hay que dejar el tiempo descansar la tierra, por otra, y así, diferentes ciclos, sobre todo el asunto es bien marcado por el asunto de las lluvias, de las aguas, entonces ahí baja el río, entonces hay agua, entonces uno tiene que ir viendo esas cosas.

**¿Se emociona al recordar su infancia?**

Sí, harto, porque hay hartas cosas que pasan, como te digo, siempre hay una cosa de tanto trabajo que no hay tiempo como de repente como de... de una niñez, y decir: soy niña e hice esto y esto otro, siempre es mucho trabajo, entonces… bueno yo creo que no es la vida solamente, de los de allá o los del pueblo, sino que de todos los agricultores de Chile, no solamente de la gente, toda la gente que vive en el campo, es muy sacrificado, o sea la gente en realidad pobre, la gente rica tiene sus medias casas, chimeneas, no se po, hacienda… que se yo, trabajadores, pero la gente que ve la otra parte, la otra labor, es bien sacrificada, que hay que hacer fuego cuando no quieres hacer fuego, cuando estás enferma, cuando te duele la cabeza, y tienes que hacerlo no más, o sea, muchas historias…

**Tenía una pregunta, que no está ahí, pero igual, que tengo la noción que por ejemplo en el sembrar se da como este trabajo del hombre y la mujer, cuando se le preguntó sobre su mamá y su papá, si trabajaban junto, que se da por ejemplo que el hombre levanta la tierra y la mujer tira la semilla, es también parte de la dualidad y la complementariedad del trabajo, se da eso…**

Sí, en el trabajo siempre es el hombre y la mujer, por decir, mi papá iba levantando y mi mamá iba sembrando, siempre se acuerda de eso uno de chica de esas cosas, y después ya era mi hermana, siempre como que el hombre hacía la parte como un poco más pesada y la mujer iba atrás con los… nosotros, mi papá criaba muchos animales, pero muchos, tenía conejos, pavos, gallinas, vacas… y era una cantidad, esta hora ya cuando ya empezaba a bajar el sol y terminábamos las labores de agricultura, los que éramos más chicos, teníamos que ir a buscar pasto, pero como allá en el norte no hay tanto pasto, teníamos que caminar lejos, ir a buscar agua para los animales, entonces era harto trabajo… mucho trabajo **[se les iba todo el día…]** No, todo el día teníamos que trabajar y en la tarde teníamos que hacer esto antes que se hiciera de noche, para los animales porque gritaban de hambre, los corderos, como le digo mi mamá criaba muchos animales, corderos, chanchos, vacas, chivos, pavos, gallinas, conejos… tenía de todo, y a nosotros nos daba rabia, porque teníamos que sacar una cantidad de agua, y los pozos allá en Arica son de más de 40 metros de profundidad… y claro, una vaca te toma un montón de agua, te toma como medio tambor así.

**Tengo una duda, como volviendo atrás ¿por qué, o si lo dijo no me quedó… por qué decidió llegar a Villa Alemana en el 91?**

Porque yo me casé con un Villalemanino allá **[¿Allá se casó?]** él fue de acá, a visitar una tía que tiene allá, y nos conocimos allá, y nos casamos allá **[¿Y tuvo hijos allá?]** Tuve mi hija allá, mi hija mayor. Él estaba trabajando y después perdió el trabajo, como al año después de casados, y el papá le empezó a decir que se viniera porque aquí había

trabajo, allá Arica es una ciudad muerta… y todavía sigue muerta, entonces hay muy poco trabajo, de hecho, la gente de Arica trabaja en Iquique, distintas cosas, se ha convertido casi en una ciudad dormitorio más que una ciudad que tenga… **[Está la minería también…]** Sí, así que… se vino él y a los meses me tuve que venir yo, y me costó mucho… **[Eso quería saber… si fue muy brusco el cambio]** Sí… yo viajaba de hecho, los primeros años yo viajaba como 6 o 7 veces en el año y me iba en bus **[¡Harto!]** me iba en bus con mi hija, y son como 30 horas en bus… me iba en bus, porque en ese tiempo era inaccesible el avión po… pero echaba mucho de menos, me costó mucho acostumbrarme.

**¿Qué era lo que más extrañaba?**

La familia… la familia y las costumbres, acá la gente te mira y te trata de peruana, de cualquier este, pero menos que eres chilena, o sea todos, cualquier persona.

**¿Y usted que hacía, qué hace cuando siente esa…?**

Al principio me daba como pena, pero después ya no… pero igual la gente es como muy básica de repente, como poco mundo, más que nada eso… la gente piensa, que nosotros no somos chilenos para nada, al peruano y al boliviano te lo miran de la frontera para allá y… son de otra raza, y como que, en desmedro siempre, no lo aceptan… pero no, o sea, a mí de hecho me costó, entré a trabajar en una editorial **[Porque venía de la agricultura ¿cierto?]** Sí, venía de la agricultura, con una personalidad totalmente diferente a la que tengo ahora, yo jamás te podría haber estado hablando así antes, yo creo… la gente que es del norte, la gente que es Aymara te habla muy poco, muy bajita voz, casi no te mira a los ojos tampoco… es muy, como te dijera **[Sí, hablan así despacito…]** Sí… todo eso lo tuve que aprender, porque necesitaba trabajar, necesitaba aprender, porque uno trabaja… bueno en ese tiempo, ahora está más regulado, pero en ese tiempo trabajábamos a pura comisión, ahora ya después con los tiempos fue de hacer imposición *(inaudible 1:01:28)* **[Dejando los pies en la calle tenía que…]** Claro, o sea, anduvimos

equipos de trabajo, después del año 2000 yo me independicé, yo soy independiente ahora, te puedo decir que soy independiente, pero igual nos ha costado altos y bajos… pero yo creo que bien…

**Usted vive en el fondo de su trabajo en la editorial… Porque el PEIB no, por las horas, y es una vez a la semana...**

Sí, son dos veces a la semana, pero una es de planificación y la otra es el taller… al final igual te acortan el tiempo, porque tú tampoco… el día viernes, yo voy el día lunes y el día viernes, pero al final igual me ha cortado el tiempo del otro trabajo, porque aquí el horario se hace eh… es el horario que es de trabajo prácticamente, son como dos días que me corta a mí el trabajo en la editorial.

**Y ya la última pregunta para finalizar… tiene que ver un poquito con su experiencia con su dupla que sería el Director, cierto… ¿Cómo ha sido el trabajar con él, la relación que han formado como en ese trabajo de Educadora Tradicional y educador formal por decirlo así? ¿Por qué el Director es profesor también o no? ¿O solamente está en el rol de director no más?**

Es profesor también, al ser escuela rural, el también hace clases… de hecho, bueno ahora está con licencia, pero él… pero bien, muy bien el trabajo, como te decía, a él le encanta lo que yo hago, porque a él le gusta, y él lo practica también y él tiene un hermano que es un ingeniero agrónomo.

**¿Pero él se interesa por saber sobre la cultura Aymara, la cosmovisión?**

Al principio, me hablaba así, pero todo me lo comparaba con el Sur… con los Mapuche ¡Ah pal sur también hay! Y yo le hablaba de las papas de allá del norte y del altiplano, para el Sur también hay… claro, en Chiloé, la variedad de papas y así… después, como te digo ha sido como de a poquito entrar en el colegio, pero tanto con los profesores como con los niños, yo creo que ha sido más con los niños, es más fácil que con los profesores, porque el profesor siempre te pone esa barrera… o el adulto siempre te pone esa barrera,

de que el Sur, o la fauna y todo, no sé po, como te digo todo lo comparaba con allá… pero tiene un hijo él, que le encanta la onda andina, que va para allá para San Pedro de Atacama **[¿El hijo más grande?]** El hijo más grande… entonces, cuando el hijo empezó a ir no sé a dónde, para la Isla del Sol para allá para el Lago Titicaca en Bolivia, el empezó a ver reportajes, a buscar, y allí empezó a ver y empezó a comentar, como que se ha ido cada vez más interiorizando sobre el mundo andino… entonces, el otro día me dijo, vi un reportaje, busqué esto el otro día… porque algo le tiene que haber llamado la atención, de esto y esto otro, y ahí me contó de que el hijo se había ido para allá de paseo, que se yo…

**Claro y si el próximo año le dieran horas en aula ahí ¿tendría que trabajar con otra dupla si o con el mismo?**

No lo sé, como te digo ahí él hace clases.

**¿Cuántas profes son ustedes? Usted, el director y ¿cuántos profes más?**

Cuando yo llegue había dos profesores más el director, pero ahora como como el director se fue con licencia y esta hace rato con licencia ah y la jefe de UTP que es nueva este año y que ella ahora está supliendo como directora entonces, ella al suplir de directora empezó a intervenir la Corporación incluyeron una psicopedagoga que no está incluyeron profesor de música incluyeron profesor de EFI, e incluyeron una técnico, y eso ha sido de ahora hace poquito o sea como de mayo por ahí.

**Ya.**

Y eso pos.

**Ahora tiene hartos profesionales, ¿es psicopedagoga o educadora diferencial?**

Diferencial parece que es no me acuerdo que es lo que es, entonces ahora se ve más, más gente.

**Si po.**

De hecho, estaban los 3 profesores que habían eran hombres más ella que era UTP pero que iba dos veces a la semana, entonces yo me acuerdo que la primera reunión yo siempre hice notar eso que los niños me vieran como una mamá.

**Claro porque no había más mujeres**

No habían más mujeres en el colegio, entonces yo siempre note ese cariño más de bueno tampoco soy tan joven y me veían como una mama ese cariño como un respeto y cariño como un mamá en realidad y después, como te digo intervino la Corporación y autorizo al ser un colegio chiquitito recibe poca subvención entonces no tenían recursos como para contratar directamente ellos sin tener la autorización de Corporación.

**¿Pertenece a la Corporación ve Viña del Mar?**

De Villa Alemana, entonces los recursos se autorizaron a intervenir la Corporación y se dieron cuenta que hacía falta una técnico a los chiquititos y otras profesores, y empezaron a pedir profesoras mujeres no hombres.

**Y usted ¿tiene acceso o sabe si existe un PEI que es un programa?**

¿Institucional? lo están haciendo, o sea existe uno, pero creo que es muy antiguo de hecho a mí me incluyeron en la mesa de trabajo.

**Ah, qué bueno.**

Si por eso te digo estoy bien considerada me incluyeron en la mesa de trabajo de formación ciudadana es una mesa de trabajo que está trabajando a nivel de colegio.

**¿Trabajan en redes con otros colegios?**

No, es de formación ciudadana, es un trabajo que se estuvo haciendo en todos los colegios y ahora seguimos con el PME.

**Si porque nosotros nos gustaría tener acceso al PEI porque en el fondo es como para escribir sobre el contexto en que…**

Del colegio claro.

**¿Cómo lo podríamos hacer?**

Se supone que debería quedar listo este año en 3 sesiones más o dos sesiones más estamos haciendo todo el martes ayer fue el primer martes.

**Como un mes.**

**Pero ¿tienen página de net como para descargar?**

Parece que no.

**Pero lo podemos pedir en colegio es de acceso para toda la comunidad**

Claro, entonces lo que sí, este era el primer paso y después trabajamos en PME y PEI para quede listo porque se lo exigieron en la Corporación.

**Y que sea un PEI y PME intercultural, en pos del trabajo que están realizando**

Claro.

**¿A eso están apuntando a que sea intercultural? ¿o no?**

Por lo menos se planteó el otro día en la reunión si lo íbamos a que está en la parte ecológica y medio ambiente bien marcada ahí y la parte yo creo que lo van a poder intercultural, para que siga el programa porque si no tampoco habría caso.

**Claro tienen que tener un piso que los fundamente**

Claro, y ese en realidad era un poco mi misión dentro del colegio porque yo se q es un colegio que no tiene PEI o sea, no tiene la parte intercultural y era una misión mía encantar al colegio y para que se hiciera intercultural. Esa es la idea.

**Sipo..., y le emm**

Y sea un precedente como dicen ustedes (Risas)

**Lo es yo creo, en la región al menos es un precedente**

**¿No sé si quieres contar más?**

**Yo tengo otra duda, ¿las capacitaciones que usted ha tenido, han sido todas durante este año o partieron antes?**

El año pasado de hecho el viernes tengo un seminario

**Sí, me dijo en la UPLA**

No van de la UPLA como te digo hemos hecho ese gancho con la UPLA y la UPLA se ha abierto a los pueblos originarios ellos nos han brindado el apoyo totalmente, si queremos un seminario o charla ellos se organizan y van con expositores dentro de toda el área de investigación que tienen para formar como un equipo y no dejarnos solas en realidad.

**Si tener esta red de apoyo.**

Red de apoyo importante, muy importante.

**¿Y me puede repetir las capacitaciones en las que he estado con la CONADI dijo?**

Estuve en la UPLA en curso de lengua y cosmovisión.

**Ya.**

Un semestre el año pasado 2015 segundo semestre 2015 fuimos certificadas porque al principio íbamos de oyentes, pero después don Daniel nos vio tan entusiasmadas como éramos constantes íbamos siempre y dijo lo vamos a hacer.

**Qué bueno.**

Nosotras después tuvimos un diplomado.

**¿Ahí mismo en la UPLA?**

No, en la Universidad de Chile en Educación intercultural año 2016 el primer semestre 2016.

**Ya.**

En la Universidad de Chile en Macul en Grecia, hemos tenido dos seminarios por el senado, el año pasado primer y segundo semestre y ahora viene el tercero y último.

**¿Seminarios de?**

De educación intercultural que lo hace la UPLA y la Secretaria Ministerial, el primero lo hizo la Secretaria Ministerial el segundo se unió con la UPLA cuando nosotros hicimos el vínculo al final nosotros hicimos el vínculo.

**El vínculo con el MINEDUC.**

Y después los Mapuche se colgaron.

**(Risas)**

Y ahora quieren sacar a don Daniel (risas).

**(Risas), y ahora viene el tercero**

Que más y el curso de lengua y cosmovisión por la CONADI ese en el que estamos actualmente

**Y siguen en ese.**

Este si hasta noviembre o diciembre es que son horas, son como no sé cómo hartas horas no me acuerdo porque todas estas cosas como por horas.

**Sipo, ¿quieres preguntar algo?**

**Pero, así como para cerrar, mi compañera preguntó cuáles eran los objetivos de todo como o sea ¿que planea usted alcanzar a través de su enseñanza? pero yo lo planteo más bien como ¿qué espera usted dejar en los niños más bien como a través de lo que usted enseña o transmite que espera de eso?**

Que quiero transmitir a los niños, yo creo que como los valores de los principios Aymara, que no sean flojos.

**¿Qué no sean qué?**

Flojos porque los niños son muy sedentarios pero, la escuela donde estoy yo no se ve mucho eso con muchas cosas ni con celulares ahí todo de salud también la alimentación sana muy sana los niños son súper sano ahí, de hecho, no hay kiosko nunca ha habido kiosko. Les he enseñado a comer las verduras crudas, y ahora todos comen verduras o sea van a la huerta y comen verdura, es más que nada los valores y principios andinos porque yo y a trabajar a colaborar.

Sí.

### 13.5.2 Segunda entrevista Ea

**Vamos a continuar entonces con la entrevista, ¿qué visión percibe usted que tiene la sociedad chilena sobre los pueblos originarios?**

Racista, el sábado fui a pagar una cuenta y me sentí como súper mal.

**¿Por qué?**

Por una situación que se dio ahí, pero la gente es súper racista y no sé, por qué la gente ve de piel morena a esta es peruana o boliviana y te tratan así, como que no eres de aquí, ándate a tu país, pero siempre en todo nivel.

**Es transversal**.

Es transversal, sí, aunque la gente diga que no, eso primero que nada, después tantas cosas, ¿cómo era la pregunta?

**¿Cómo percibe la sociedad chilena a los pueblos originarios?**

Sipo, empezaron a hablar ahí, que habíamos invadido Santiago ese típico que habíamos invadido Santiago que le venimos a quitar el trabajo a los chilenos.

**Que llegan a quitar el trabajo**

Claro

**Y ¿cómo reacciona usted ante esos comentarios? o por ejemplo la situación que vivió el sábado que dijo que...**

Es como parte de la ignorancia de la gente en realidad porque es muy básica, no sé yo lo veo más así como muy básica, muy hermética muy no quiere pensar un poco más allá no sé po, nosotros antes que fuimos invadidos por qué, porque las fronteras no son fronteras, al menos para los Aymaras es una sola tierra y que no, bueno es falta de información grande de información de conocimiento más que nada pero porque yo creo que el Estado o todo ha sido así como entregar el conocimiento de esa forma entonces la gente se ha educado así.

**Cómo entrega el conocimiento de esa forma ¿A qué se refiere?**

Así como diciendo que, como que lo eh, como que los Aymaras son de allá de Bolivia de Perú, como que no son chilenos me entiende como que no existimos como que no estamos, de hecho, la historia se refiere así, vivían en.… o sea no estamos.

**¿Pero y en la escuela se reproduce?**

Se reproduce, estaban allá, eran allá y vivían allá.

**¿Por qué cree que sucede eso en el fondo?**

Por la ignorancia por una educación muy básica, siempre con ese conocimiento de buscarse la raíz europea de dejarse como ese apellido, pero no por otro lado, siempre para el lado de allá y que la cultura está para allá y que todo está para allá los buenos para allá y todos los...

**Incluso como lo que tú dijiste, la escuela se ha encargado de transmitir la información, también ha sido …**

Ha sido rara.

**¿Cuál será el trasfondo de esto?, porque está en la misma educación como que recién está empezando a valorar un poco más los pueblos originarios, pero antes no se hablaba tanto.**

Que se trataba de borrar todo, de hecho, la lengua no la podíamos hablar, nos castigaban y en ese tiempo nos golpeaban.

**¿Usted fue golpeada en el colegio?**

Si po, en ese tiempo se golpeaba y se castigaba.

**¿De qué año estamos hablando más o menos?**

Yo egresé de la media el 84, o sea el 80 entre a la media, 72 puede ser porque entré a la básica, son 8 años, les conté el otro día. Los profesores eran autoridades, para los niños eran como los papás y todas esas cosas, bueno y los padres también eran violentos y castigadores no como ahora, las familias en general, era otro tipo de educación, conocía

profesores de historia de séptimo que eran inspector jefe, pero todo era solo de Europa la revolución francesa la reforma agraria mundial todo de Europa, aspirando a ser europeo.

**La siguiente pregunta tiene relación con lo que hablábamos. Para especificar un poco más, ¿Cómo usted vivencia la relación que existe entre el pueblo Aymara, el Estado y la sociedad chilena en este caso?**

Lo que yo veo aquí en la zona central, aquí en el pueblo o el Estado se reconoce como Mapuche, entonces los Aymaras los relacionan a los países andinos como Bolivia y Perú, no hay ese apego o esa sensibilización todavía con el pueblo Aymara, está igual bien dejadito de la mano de Dios aparte que nosotros somos bien pasivos, no como el pueblo Mapuche que son más luchadores tienen otras instancias de visibilización y aquí en la zona yo lo veo que como el estado se reconoce como Mapuche.

**Y las políticas que genera el Estado tanto a nivel nacional como regional, o políticas estatales, me refiero a esa relación que tiene el Estado con el pueblo Aymara, ¿Cuál es su visión?**

Ahora es más integradora en realidad, ayer hubo un encuentro de cultura en el Ministerio de Cultura y éramos hartas mujeres y eran hartas Aymaras, bueno yo no estaba ahí pero había ido la profesora que le digo que estaba en Santiago ella también fue, fueron nominadas por su trabajo y por el tiempo que llevan también y quienes iban las premió el Consejo de la Cultura, después ella nos contó acá el fin de semana bueno esa es una de las cosas que está haciendo, te puedo decir que de repente hasta hace 5 años atrás comenzaron estas cosas como Programas Interculturales esto de tratando de integrar, observando la deuda con los pueblos.

**¿Qué conoce usted de la interculturalidad?, o sea cuál es su idea, si nos puede contar un poquito.**

¿Por interculturalidad como concepto dices tú?

**Lo que usted piensa en el fondo.**

Por lo que yo vivo, por lo que trabajo, o sea, aparte del trabajo como educadora y aparte de ser de una asociación la cual es multicultural, tenemos Atacameños, Mapuche Aymaras y Quechuas y de hecho dentro de ese trabajo que realizamos con todas las personas o sea con todos los pueblos tratamos de que sea intercultural, o sea que se trabaje salud, educación, la cosmovisión de valorar nuestras creencias, nuestras costumbres, eso más que nada.

**Y ¿Por qué decide nominar a la asociación como multicultural en vez de intercultural?**

Múltiple por lo múltiple de las culturas, cuando empezamos a trabajar nos encontramos en el camino con Mapuche y empezamos a tener como feeling en relación a cosas de simpatía más que nada, entonces y encontraron que teníamos unas compañeras Mapuche y querían estar con nosotras y que porque no lo hacíamos multicultural y quedamos como multicultural, pero ellos saben que nosotros vamos por los Aymara, ellos nos apoyan y estamos, así que no tienen problema, por lo menos las 5 personas que están no necesitan como que …estar ahí como por Mapuche, no, porque dicen que son muy peleadores, cosas así.

**¿Hay hombres y mujeres?**

Atacameños, Quechuas, Mapuche y Aymaras, tenemos uno Quechua.

**¿Tienen uno?**

Sí.

**¿Cuál es su idea de educación intercultural?**

¿Cuál es la idea?

**o ¿Cómo le gustaría que fuera esta educación intercultural**

Me gustaría que fuera en una, a ver, es que hay varias partes, así como forma global me gustaría que fueran en las escuelas en varios colegios para que se… a ver, me gustaría que fuera en varios colegios o en todos yo diría porque ahí los niños vivencia lo que uno

les enseña porque de repente no sé, como la forma tradicional, pero uno les enseña a través de la conversación que es lo que más ocupamos nosotros con los niños, el hablar con los chiquillos, entonces eso más que nada, eso me gustaría que fuera en más colegios y más capacitaciones.

**¿Usted conoce proyectos educativos autónomo Aymara, o sea alguna escuela o alguna experiencia educativa que sea Aymara auto-gestionada por las comunidades o por los propios pueblos**?

De que existe, pero acá no, en el interior de Arica.

**¿Cómo qué experiencias conoces?**

Yo tenía un vecino que era profesor en el valle cuando yo era chica todavía, iba como en 7mo, 8vo, vivía frente a nosotros, y fue profesor y decía que era el único profesor que tenía que hacer todos los ramos allá y me contaba que los niños le enseñaban a él, porque él quizás al igual q nosotros la lengua no la practicaba, pero me decía que los niños le enseñaban a él entonces ellos tenían como una clase donde los niños cantaban y hablaban y al final él aprendió a hablar pero a través de los niños, o sea fue como una experiencia al revés, y después lo que he escuchado es que siempre han habido cómo profesores de la misma comunidad que hacen clase y o sea que bajaron a estudiar y después subieron de nuevo como profesores, pero ese caso lo viví más cerca yo, porque él contaba que los niños le enseñaban a hablar y que casi todos los niños hablaban en Aymara, él era el único profesor que estaba ahí.

**Qué bonito igual porque como que se ve el conocimiento más lineal, como que igual se da la oportunidad de aprender de los niños.**

Eso fue hace años si, fue hace tiempo y bueno yo me vine el año 91 y no he ido, o sea he ido de vacaciones y que se yo al interior, pero generalmente en el tiempo que no es de colegio. Pero de que he escuchado experiencias sipo, hay experiencias de educación

Aymara como me imagino que también he escuchado educación Mapuche en los colegios.

**¿Y también en otros países? no sé si conoce a los zapatistas por ejemplo, que ellos tienen como proyecto de educación autónoma auto gestionada, es decir, que por ejemplo ellos parten de la base que el primer conocimiento es su propia historia, más allá cualquier cosa, de que es como la realidad y reproducir como desde su presente hacia el pasado y como rescatan y ahí empiezan como una parecido a lo que es la educación popular como que le entendemos más formal pero nace como el conocimiento de las mismas personas, como un poco lo que dice que el profesor en ese caso aprendía lo de los estudiantes. También es como eso, o sea reciprocidad en conocimiento, la educación no es tan formal como la escuela tradicional que tiene una estructura con el educador adelante, los niños ordenados que tiene esa estructura sino como un proyecto que tiene más sentido con la propia visión y cosmovisión y que es auto gestionada también, no recibe recursos estatales. ¿Si existen proyectos educativos acá, cuál cree usted que pueden ser las ventajas de una educación auto gestionada por los mismos pueblos y las desventajas?**

Las ventajas, bueno el conocimiento, el conocimiento de la cosmovisión de la cultura, costumbres, como el trabajo en equipo, el trabajo en comunidad, la reciprocidad, ese es el trabajo que uno puede hacer con los niños.

**Y desventajas, ¿Tiene alguna?**

Yo nunca he ido por las desventajas siempre he ido por las ventajas que pueden haber, no encuentro desventajas

**Y a diferencia de una escuela intercultural, si hacemos una comparación entre estas escuelas autónomas de la misma comunidad por ejemplo solamente una escuela del pueblo Aymara y a diferencia de una intercultural donde quizás pueden**

**ir distintos pueblos Mapuche, Aymaras, sociedad chilena, O sea la escuela intercultural es como es ahora, cómo visualiza en comparación a escuelas Aymaras, ¿Cuál diferencia ve usted como del modelo actual con otro tipo de proyecto?**

O sea ¿Tú me preguntas sobre una escuela que sea solamente Aymara? ¿Una cosa así?

**Claro gestionada solamente por los pueblos, o sea yo creo que son experiencias, conozco que existen, pero son normalmente proyectos que el Estado no financia sino más bien son las propias comunidades que auto determinan como educar a sus hijos y hacen un proyecto desde ahí. Muchas veces comunidades que están muy lejos de zonas pobladas y además porque sacan un proyecto autónomo, entender que ellos mismos pueden gestionar su educación y que no necesitan que vaya el estado a hacerlo pero en la ciudad la mayoría, por lo menos en Chile en casi todos lados hay escuelas, entonces hay escuelas interculturales como que ese era la visión, que hay una diferencia entre un proyecto más autónomo de educación indígena , desde lo indígena o desde los pueblo versus una visión que el Estado le proporciona y abre ese espacio para una escuela intercultural esa comparación queríamos hacer.**

A ver yo creo, que para mí el conocimiento que pueden adquirir los otros niños, porque si uno puede tener una escuela en una comunidad, los niños siempre se pueden educar con las enseñanzas de los abuelos de la evidencia a diario pero si vamos a una escuela intercultural , lo que cualquier pueblo puede entregar va directamente relacionado a los niños que están educando ahí que le están entregando tu enseñanza, quizás de a poquito, yo lo veo como mi experiencia porque cuando yo llegue al colegio los veían así como ¿Aymaras?, ¿por qué nos trajeron una Aymara? No se reconocen ellos para nada Aymara, ni los apoderados, ni los niños, ni los profesores, entonces pero ahora ha sido de a poquito bien lentito, como con el saludo, ahora ellos saludan y se fueron involucrando

de a poquito con la cosmovisión, con la lengua, e interesarse más por los pueblos y por la situación geográfica donde estamos ubicados que si somos chilenos, cuáles son nuestras costumbres. El otro día tuve un acto  e hice una muestra gastronómica, donde habían puras cosas andinas todo andino, lo traje directamente del norte, los mande a pedir, traje chumbeque, que hicimos empandas de charqui y los niños fascinados comieron de todo, hicimos postre, yo al principio les dije mucho antes que íbamos a hacer una muestra gastronómica y me interesaba que ellos probaran de todo pero que si no querían que no lo probaran pero que no lo dejaran tirado, pero ellos abiertos totalmente a probar las cosas, ha sido una relación que se ha ido formando de a poquito y una integración que me han hecho como parte del equipo del colegio ha sido como te digo, yo sé que no es fácil quizás para cualquier educador no va a ser fácil sobre todo en la parte Aymara quizás Mapuche los ven así como pero, a los Aymaras nos ven así como más lejano como si no es de aquí entonces cuesta como integrarnos a la educación, pero como te digo el colegio donde estoy yo los niños están totalmente involucrados ellos saben todo, donde estamos ubicados, cual es la lengua, nuestras costumbres, ellos preguntan muchas cosas, el asunto de las plantas, les gusta bastante el taller, entonces ha sido bonito, en esa parte por lo menos personalmente porque es mi trabajo, entonces ha sido una buena experiencia de hecho estuve o conversando, que en Santiago hay educadores Aymaras de JUNJI, me dijeron que había de JUNJI trabajan en los jardines pero no.

**¿Y el PEIB?**

No del PEIB, me llamó la atención, yo juraba que había en Santiago en La Serena parece que tampoco hay porque ese día que fuimos al seminario, vino una Educadora Tradicional Diaguita y ella también Diaguita, Mapuche, pero Aymara como que no sé, si no nos quiere incluir no se en que influirá la temática, no habrá interés no sé.

**¿A lo mejor no hay gente?**

O quizás no hay gente porque tampoco es rentable para uno.

**Deben haber Aymaras, pero no quieren se educadores**

Claro, porque sinceramente, rentablemente para uno no es como un trabajo ideal porque yo tengo que ir el lunes y el viernes entonces que trabajo que tú vas a tener con ese horario. Lo hago porque me gusta porque soy dentro de todo medio independiente para mis horarios, gracias a mi marido que tiene un trabajo, tengo un buen pasar, entonces no me preocupo de decir: no puedo porque tengo que trabajar, porque tengo una casa que mantener que es lo que sucede en mayoría de las casas, entonces no sé a qué se debe, puede deberse a todos esos factores que te digo que la parte económica,

**Y hablando de la autonomía de la educación de los pueblos originarios, usted cree que la educación debería ser autónoma, o sea gestionada diseñada e implementada por los mismos pueblos originarios o que debería seguir como está actualmente en nuestro sistema educacional, que en el fondo claro es intercultural, pero es gestionada por el Estado, que es una tercera opción, que existieran las dos formas.**

Yo tuve a una capacitación, o sea la cual no fui que era de planes y programas en Santiago pero esos días llovía tanto, el 5 de julio fue, me levante a las 5 de la mañana, me que vestida porque llovía tanto y era allá en lo Barnechea, y quedaba en el Nido de Águila, al ladito estaba entonces en Santiago cuando llueve... entonces llovía demasiado o sea había la opciones irse el día anterior y te pasaban a buscar en el hotel, pero yo tengo hijos, dije no y como yo ando en vehículo me levanto temprano y me voy pero ese día llovía tanto que no quise ir, me dio miedo, entonces bueno esa capacitación era para aportar en planes y programas que ya están. Yo tengo el texto del profesor, texto del estudiante que en realidad yo lo miraba pero no veo por donde puedo trabajar con ese texto porque es un texto, a ver el texto del estudiante es para niños que realmente saben Aymara, un colegio de allá no pueden enseñarle Aymara porque los niños no tienen intereses de aprender totalmente todo, o sea tienen el interés de conocer de aprender colores, algunas palabras, pero ya más allá de responder frases, adjetivos, verbos y todo

eso como inglés, entonces cuando a mí me mandaron a los alumnos y me empecé a cuestionar la capacitación porque de repente ahí podía entender más el trabajo con los textos y le pregunto a la coordinadora, y me dice no se puede autorizar y pregunto a otros educadores por que los Mapuche también tienen el mismo texto, y me dice no los puedo autorizar, y ella me dice el otro el otro día porque quería analizar el texto quería verlo bien, y yo la verdad es que no puedo usar ese texto este año al menos no y me dice es para que tu saques dos o tres actividades entonces por ese lado me dejo un poco más tranquila, a que voy con esto que al final esos textos están hechos, no se po si estarán hecho en conjunto por lo que yo he escuchado en las reuniones, que se hizo esta preparación de planes y programabas con los pueblos, pero al final sólo colocar y no colocar, asesorados seguramente por uno o un par de personas.

**Pero usted dice que no se pueda educar porque en el fondo está pensado para niños que saben Aymara a diferencia del colegio donde usted está. Quizás si hubiesen muchos más niños Aymara a lo mejor una mayor población.**

El programa está creado bilingüe o sea de la lengua para la matricula del 20%, está creado como para ese segmento, no para los segmentos donde hay una multiculturalidad, el colegio que estoy yo hay como dos niños que se reconocen Mapuche que no se reconocían antes, pero ahora dicen que son indígenas, pero no está pensado, ellos si cuando uno le habla de pueblo Aymara ya saben que están los Mapuche, los Diaguitas, los otros pueblos. Ya hay un conocimiento, más visibilización del tema con y los profesores también a mí me ha impactado respecto a la ignorancia de los profesores, así como no sé preguntas tan, pero bueno.

**Hay dos cositas una como lo que dice usted de esta relación entre lo que es la escuela intercultural y el material que están preparando, o sea quienes están preparando ese material no saben muy bien lo que está pasando en la mayoría de**

**las escuelas interculturales en Chile, no está hecho como para lo que se está haciendo.**

Yo de hecho, como te digo tenemos una reunión pendiente con Rosita por lo del seminario porque yo escuche que los educadores tradicionales Rapa Nui, venían a una capacitación todos juntos, pero y el que está acá, porque hay un Rapa Nui que está en Quillota haciendo taller, o sea PEIB y él lo mandan a la isla.

**¿Los de la isla vienen para acá?**

Venían a esa capacitación que yo no pude ir, pero ellos venían aparte solos, solamente los de la isla, y la capacitación de él, la fue hacer a la isla, donde le pagaron los pasajes y todo incluido y a mí me hace seminarios que no me sirvió de nada, entonces yo decía, a estos los traen de la isla les paga el pasaje por qué no son tres son como 6 o 7 son varios, empecé a averiguar dije yo ahí empecé mi… porque yo conozco a la coordinadora de Santiago, entonces para ver cómo nos podíamos unir todos los educadores Aymaras o compartir experiencias ¿cómo te estas capacitando tú? o ¿te mandan a otro lado?, pero no habían en Santiago siendo que hay asociaciones bien fuertes, yo hice un diplomado en la USACH el primer semestre y habían educadoras pero todas eran de jardines de la JUNJI, no pregunté más entonces o sea pregunté y me dijeron no si debe haber pero no sé quién está trabajando en el colegio pero ahora que estoy más en el trasfondo me dicen que no.

**Entonces igual como que hubo una explosión de la escuelas que quisieron ser interculturales, pero como que no están diseñadas para lo que es, como que muchas más escuelas por algún motivo quisieron ser interculturales y como que por eso se imparten a escuelas donde no necesariamente tienen una matrícula indígena por cómo estaba pensado que era por el 20% , como que más escuelas o más sujetos se interesaron como por iniciar este proyecto en el establecimiento.**

De hecho el colegio donde estoy yo, estamos haciendo el PME, y lo querían hacer intercultural porque, lo que hablábamos con la directora el otro día que los niños han viajado el grado de violencia, yo no sé si va a lo que hago yo con el taller de huerto, lo trabajamos en terreno con los niños, entonces ahí ellos, como que es un escape de su violencia puede ser no sé, de su forma de ser, con el taller, ellos han visto los beneficios que ha provocado el taller de interculturalidad en el colegio entonces ellos ya no lo quieren dejar , quieren seguir, y los han promocionado en otros colegios. La educadora tuvo un encuentro con educadoras de la comuna , entonces ellas donde van hablan de programa y del beneficio que ha traído para el colegio beneficio en cuanto a la integración de como equipo de directivo y docente como que todos se han involucrado en el programa y los beneficios con los niños y también los beneficios que ha traído de eso con los apoderados porque los apoderados igual hay una empatía con el taller hay una, se ha visto eso al menos, y en una actividad que tuvimos el otro día la directora le comentó que la corporación querían que entraran más colegios a ser interculturales o sea aquí en la comuna hay dos.

**¿Cuál es otro?**

Charles Darwin en el paradero 10. Entonces el Charles Darwin que es con una Educadora Mapuche ella lleva, no sé, creo que dos o tres año parece y ella le manifestó de que quería que entraran más colegios a ser interculturales.

**Y ahí necesitarían más educadoras.**

De hecho, el año pasado se pidieron educadoras, pero al final no pasó nada.

**Por el presupuesto quizás.**

Claro. Veremos qué pasa este año.

**¿Usted ha identificado prejuicio? adentro de su escuela hacia los pueblos originarios.**

Quizás antes pero ahora no.

**¿Nada?**

No, hubo una buena aceptación, al principio estaban todos como así, pero se han ido involucrando y se han ido como te digo ha sido como una promoción de ellos hablar en otros colegios del taller de interculturalidad, como los beneficios que les ha traído, es bueno, habla bien del programa, de la educadora.

Bueno para mí igual es un desafío por mis colegas que yo tengo les conté el otro día, hay varias que quieren ser educadoras, hay como tres que quieren, entonces para mi igual es un desafío porque soy un referente para cualquiera, hablando de cómo me resulte a mí y como a ellas las van a tener en cuenta o sea como resulte el programa.

**Usted decía eso que era una responsabilidad.**

Claro.

**¿Qué acciones y practicas usted promueve por el resto de comunidad educativa en la escuela para que las niñas valoren y reconozcan a los pueblos originarios?**

¿Qué acciones?

**Como ¿qué actividad promueven como para que los niños de las escuelas valoren o reconozcan a los pueblos originarios?**

La lengua y la cosmovisión pero a través del taller de huerto y plantas medicinales, esta todo integrado y he tratado de hacerlo como con los planes y programas actuales vigente porque eso exige la corporación que este como integrado que no sea así como por ser o sea que tenga una finalidad, que las actividades vayan también de acorde a los planes y programas para que se puedan crear una coherencia con profesores, un taller que es mínimo porque es una vez a la semana no con todos los niños, pero los profesores también apoyan en el aula entonces vamos todos como.

**Pero ¿apoyan en cuanto al taller?**

El taller, el otro día me dicen quiero conversar con usted quiero hacer en ciencia e historia quiero integrarlo con el taller de huerto.

**Claro se relacionan súper bien.**

Entonces, mandó la rúbrica de evaluación y de presentación de todo lo que tenían que hacer los niños e iba todo entrelazado.

**Qué bueno, que tampoco usted está sola.**

Exacto, ahora en lenguaje están haciendo un concurso de pintura.

**¿Los niños?**

Si, de cuentos, historia pinturas, y dibujos eso también tiene relación con el profesor de lenguaje.

**¿Cómo lo hicieron?**

Yo le conté sobre la este y le dije que los niños tenían q participar que para mí era fundamental, para que representaran al colegio porque si somos un colegio intercultural tenían que participar, un concurso a nivel comunal, así que él también les hizo una evaluación por los cuentos o sea los integró para que salieran los cuentos a concursar en el fondo.

**¿Era con cuentos?**

Sí con cuentos, por lo menos yo vi que estaban trabajando en los cuentos hace rato ya.

**¿Pero el profesor puso alguna temática relacionado con el pueblo Aymara?**

No, con los pueblos originarios en general, pero casi todo el niño fue en Aymara, por lo que yo estuve observando.

**Es la influencia más directa.**

Claro.

**Cuando usted dijo que no identificaba prejuicio hacia los pueblos originarios en su escuela, pero usted ha vivenciado dentro de la escuela alguna situación de discriminación no hacia los pueblos originarios, sino que entre los niños, discriminación en general, ¿lo ha visto?**

La escuela siempre se discrimina, en cualquier escuela de cualquier forma ya sea por sobre nombre por golpe, por burlas.

**Y en el mismo taller por ejemplo de huerto ¿se ve eso como esos sobrenombres que usted cuenta**?

Lo veía al principio más, pero siempre he hablado con los niños que los sobre nombres no van en el taller acá todos tenemos nombres, siempre una está previniendo estas mismas cosas, que sean respetuoso, se ha visto un cambio en los niños de hecho cuando yo llegué al colegio, yo llegué y para mí los niños todos eran iguales, nadie tampoco me dijo oye ten cuidado con este porque...

**Ningún profesor le advirtió este es el niño problema.**

Nadie me dijo así, fue mejor porque es pues yo me fui enterando. De hecho la semana pasada, no sé si les conté que el director está con licencia ese día fue el director y me pregunta por una niña que todos dicen que es problemática, pero conmigo no po, es súper trabajadora, entonces siempre me preguntan por ella, y para mí es como fundamental en el taller, pero ella tiene mal comportamiento en la sala, yo nunca la traté de una forma así como que, mira cómo eres o siempre lo mismo, no porque no hubo un prejuicio con ninguno.

**Quizás por eso se lleva así con usted.**

Claro para mí fue mucho mejor que pasara eso a que pasara lo contrario porque si no, ya vas con un prejuicio.

**Y los demás profesores ¿cómo reaccionan antes situaciones así, de los casos del niño problema, el típico niño molesto o cuando un compañero le dice al otro por un sobre nombre? ¿ha visto como situaciones así?**

Hay un profesor que es como… este profesor que es como de…convivencia escolar, hay un profesor que es de convivencia escolar, y cuando pasan situaciones como graves, más de los arrebatos, sobrenombres, ya vamos a otra cosa, el otro día una niña que empujó al

profesor, le pegó una patada, insultos y todo, ahí hace como de…aparte de mediador y se toman los reglamentos que son…este profesor con la directora llaman a los apoderados, ahora existen unas series de cosas que antes no se hacían, dejar condicional, te hecho y a la próxima ya.. o no vengas más, estás suspendido, ya no existe, antes existía, ahora no sé, no se puede hacer eso.

**Depende del manual de convivencia. Es diferente a antes, no tan sancionador.**

**Usted habló de las transformaciones que había logrado o que habían reconocidos especialmente las profesoras en mejoras en el comportamiento de los mismos alumnos, ¿qué otras transformaciones han podido identificar?**

O sea, lo que yo creo y por lo menos los comentarios que a una le hacen, para mí me han dicho, te pasaste, ¿por qué? tu llegas y los niños se te tiran encima, y quizás ellos lo hacen con todos, pero ella me dio a entender que no era con todos. Se me fue la pregunta.

**¿Qué transformaciones ha notado usted que ha traído la escuela intercultural y el desarrollo del taller?**

La conducta de algunos niños que participan en el taller, porque no todos participan, de hecho, me gustaría que participaran los niños que son más agresivos, pero tampoco se les puede obligar.

**Quizás para el próximo año.**

Claro, porque ahora es voluntario. Pero me decía que el caso de esta niña que la ven así, que es agresiva y que es esto, pero ella siempre va al taller y le gusta. Al principio ella no, las otras niñas decían, si ella está yo no estoy, una cosa así porque era molestosa, pero al final fue cambiando su percepción.

**¿Y usted nunca vio a la niña desordenada en su taller?**

O sea, ella igual tiene conducta media molestosa, siempre anda viendo que más hay que hacer, sipo, no es que se porte como...no, porque ella es muy así...pero totalmente

dominable, no es que se me escape de las manos, el otro día ella estaba jugando con agua, porque tengo unos tambores de agua en el invernadero, pero ella empezó a mojar a todo el mundo, ya yo la dejé, porque al final un poco de agua no le va a hacer mal a nadie, pero ya cuando se va al extremo, ahí cambia la cosa.

**¿Usted sabe si se van a realizar evaluaciones del PEIB en su escuela, para saber cómo ha funcionado?**

Sólo hay una encuesta de satisfacción de los apoderados.

**¿Quién las hace?**

Cuando estábamos haciendo el proyecto, la señora que ahora está como directora, ella dijo que en el proyecto viniera, cómo va a evaluar el taller. Ella dio opciones, la encuesta de satisfacción incluía a toda la comunidad.

**Los padres, los niños y los profesores.**

Esa se hace en octubre.

**¿Ya están diseñadas las preguntas? ¿Usted las tiene que diseñar?**

Junto con ella, porque ella es bien hábil en ese tipo de cosas.

**¿Pero evaluaciones del mismo programa al establecimiento no se hacen?**

No sé si…

**O Rosita…**

Ah, no si hay una evaluación que se hace trimestral, un informe, yo acabo de mandar el segundo, junto al profesor mentor, se hace cada tres meses, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre y noviembre, ahora terminamos el segundo.

**¿Y tienen una pauta?**

Tienen una pauta que se llena y se envía. Preguntas a la directora del horario, de las clases, las actividades que se han realizado y algunas observaciones.

**¿Se manda online?**

No, yo lo he mandado impreso.

Después evaluaron una clase completa, la Rosita.

**¿La rosita la fue a evaluar?**

O sea, no evaluó, fue a ver una clase completa, ella llega de sorpresa.

**¿Cuándo fue?**

Fue después de las vacaciones de invierno.

**¿En agosto?**

A los días que volvieron a clases.

**¿Finales de Julio?**

Si, ella me preguntó, ¿a qué hora tu llega al colegio?, yo le dije: el viernes estoy a las 11. A ya, ella me dijo: a las 11 estoy allá. Y yo pensé que iba a ir 15 minutos, se iba a ir, y no, estuvo toda la clase.

**¿Cuánto dura el taller?**

2 horas

**¿Y le dio observaciones, recomendaciones?**

Hablamos los tres juntos, pero no, no me dijo nada, o sea me dijo que estaba bien, que los niños estaban súper contentos. Observó más que nada, todo lo que se hacía, ese día cosechamos, trabajamos un poco el taller, cosechamos, ella nos ayudó, estuvo todo el rato ahí y les preguntó mucho a los niños qué es lo que hacían, y lo único que respondían era, sembramos, regamos plantas, y después yo hable con ellos sí, les dije, nosotros no solamente hacemos eso, o sea, piensen ustedes ¿qué es lo que hacemos? Así que, si es que tuvieran otra ocasión tuvieran la… ¡podría haber sospechado que le iban a preguntar a los niños!

**No nombraron nada de la cosmovisión…**

Sí les enseño los saludos, cuentos, relatos, de hecho, en espacio de colación, contamos cuentos, historias y ese día ella también ofreció cuentos a los niños. Los niños le pidieron. Después yo conversé con ellos, les dije ese día la supervisora les preguntó lo que hacían

y lo único que escuché fueron las plantas, plantamos, ¿Cómo que nada más? y hacemos miles de cosas y ustedes no respondieron nada. Haber empiécenme a nombrar, y ahí…cosechamos, hacemos almácigos, plantamos, les faltan muchas cosas a ustedes, empecé a nombrarles y ahí empezaron a salir cosas, ese día ellos no dijeron nada.

**¿Cuáles son los cambios que usted cree que deberían realizarse para mejorar o transformar las escuelas que están vinculadas al PEIB? ¿O en su escuela?, por ejemplo.**

Lo que hizo falta este año, son los recursos, los recursos llegaron a fines de, antes de vacaciones de invierno, una semana antes.

**Los recursos, ¿se refiere a qué?**

El PEIB tiene unos recursos, de plata, lo tiene que pedirla directora a la corporación.

Eh… creo que más capacitación dentro de todo, porque para todo se ha ocupado capacitación, porque… o hay capacitación, pero no hay compromiso de repente de las personas.

**¿De quién lo imparte?**

Sí, de quien lo imparte porque… una capacitación para los directores, porque a mí la directora me pregunta todo… porque, pero ella no fue a la capacitación, donde ella tenía todo su, todo lo que ella podía preguntarme a mí, yo tampoco se mucho, o sea sé, pero no sé cómo se maneja el tema administrativo.

**¿Y por qué no quiso ir?**

Porque ella estaba en ese momento como... el director se fue con licencia, y ella estaba asumiendo como directora, entonces como que se vio pillada de tiempo… además que es un colegio donde ella también hace clases, porque son profesores rurales, entonces… se vio así como… entonces, falta esa, falta más sensibilización de parte del MINEDUC hacia las escuelas, hacia las escuelas de la corporación en este caso… de toda la región, no solamente acá de Villa Alemana… o sea, porque en Quilpué no hay ninguna escuela

intercultural, en Viña no hay ninguna escuela intercultural, en Quilpué hay una, miento… en Limache no hay ninguna.

**Pero en Valparaíso está la tuya.**

En Valparaíso sí, hay 2 parece.

**Está la del Lonko.**

En Laguna Verde parece… entonces, claro…

**Las capacitaciones, y la entrega oportuna de los recursos.**

Sí, la entrega de los recursos… como le digo yo ahora en Junio, fines de Junio y… no se recibía nada, entonces yo no podía hacer nada… bueno, no es que no podía hacer nada, lo que pasa es que igual el colegio igual se puso con su aporte, entonces yo aproveché ese aporte para comenzar el taller… por lo menos con la acelga, porque la acelga igual se demora, entonces… tenía que comprar materiales y esas cosas… me pasó eso, y este, cuando llegaron los recursos el director me dice "esperemos a la vuelta de vacaciones..." y él se va con licencia… se me hizo más largo todavía el que llegaran recursos, porque había que pedir un permiso especial para ir a cobrar el cheque…

**Súper tarde llegaron.**

Sí, entonces cuando... debería estar asignada la educadora y deberían estar los recursos también asignados, para que se pudiera disponer de esos recursos para poder empezar un taller bien, o sea, yo creo que a todo el mundo le debe pasar lo mismo… porque después de las vacaciones de invierno llega Agosto, y después llega Septiembre que es como un mes como perdido porque… es todo en cuando a las fiestas patrias enfocado en Septiembre, generalmente todos los años hay una semana de feriado, este año no fue pero el día Lunes feriado que al final te corta todo… llega Octubre y se acaba fin de año, éste año se acaban las clases el 9 de Diciembre como fecha máxima… entonces, ahora en Octubre queda para evaluar, después la quincena de Noviembre y ahí, vamos cerrando el año, entonces es como súper corto el… si tú no te planificas bien, te pilla el

tema, entonces… sientes como que, como que algo te faltó…

**Dentro de esas necesidades que usted igual decía antes, quizás como el correcto material de apoyo, igual eso como que usted lo identificaba usted como una necesidad…que el material que entregan no es acorde a las necesidades de las clases que están realizando…**

Tendría que revisarse eso, debería haber una capacitación sobre eso, más fuerte…

**Y de repente que claro, todo el material que se hace, en el fondo, no está contextualizado para cada realidad, es más bien un formato global… y cada escuela lo tiene que adaptar a la realidad de ellos... usted misma decía: sólo pudo sacar 2 o 3 actividades de acá, lo demás no me sirve.**

**¿Usted cree que el Programa, el PEIB en su escuela, ha generado un impacto significativo en los niños? O sea, que ha influido.**

Yo creo, que esa pregunta debería hacérsela a la Directora.

**No la tenemos aquí.**

No, pero podrían ir un día, llamarla por teléfono e ir…

**A nosotros nos parecía interesante igual poder invitarla al grupo de discusión… No sabemos si eso podría ser factible**

¿A la directora? Yo creo que es más difícil que vayan, pero si ustedes van para allá, yo creo que ella les puede responder un par de preguntas, porque yo de repente les puedo hablar maravillas de…

**¿Pero cuando vuelve de licencia?**

No… la Directora está ahora, pero el Director el que no está… pero deberían hablar con ella, ella es la que se maneja más en el ámbito, como administrativo… o sea, como te puedo decir… haz visto esta situación que ha ido en progreso ahora, desde antes de vacaciones de invierno… entonces igual se ha perdido el proceso… y ella quedó muy contenta con el acto que tuvimos, bueno que organicé yo en realidad que me mandó, que

íbamos a organizar en forma… bueno ella me dijo “no hay espacio para realizar el acto” porque no había, pero al final se hizo y quedó muy contenta con… porque fue harta gente, y porque la gente de educación la llamó para felicitarla y que se yo… entonces quedó como muy prendida con eso, entonces está como contenta con el aporte que se ha hecho… esa parte podrían preguntársela a ella y así

**Vamos a tener que ir entonces.**

O pueden hacerle un par de preguntas por teléfono…

**No, si es mejor ir ¿Cuál cree usted que es o que son los principales desafíos que tiene el país, ya ahí nos fuimos a un tema más grande, para desarrollar una sociedad y una educación intercultural?** [¿Cómo dice?] **¿Cuál cree usted que son los principales desafíos que, en el fondo tiene el país para desarrollar una sociedad y una educación intercultural? Cuáles se le ocurren que pueden ser desafíos…**

El reconocerse como un país multicultural, o pluricultural como le llaman… No lo ha hecho… partiendo por eso... pero que no lo va a ser tampoco yo creo.

**¿Por qué cree que no?**

Muy difícil… porque los países como que miran el desarrollo y esto, y van por otra línea las políticas de estado, no van por políticas a lo interior, al banco del exterior para otras cosas…

**Van más hacia fuera que hacia dentro. Igual ahí hay un tema, porque en casi todo Latinoamérica están... los Estados se han visto obligados igual por la ONU y organismos externos, a tener que reconocer los pueblos que viven en su territorio… Chile ha tenido una negación a ese reconocimiento, no sé ¿cómo usted lo ve? o cómo, entendiendo que el Estado aún sigue sin reconocerlos dentro de sus políticas, o sea bueno, hay un reconocimiento dentro de las políticas porque se incluye como ahora las políticas interculturales en salud y en educación, pero no hay un reconocimiento tal ¿Cómo cree usted que avanzamos como sociedad o**

**como integrantes, tú de un pueblo originario, o cómo la gente con la que convives en la escuela y que tiene interés ahora por conocer y por saber más, los niños especialmente que no cargan con estos prejuicios… ¿Cómo se avanza en estos desafíos? Hacia un país más multicultural o intercultural ¿Qué crees tú que hace falta para eso?**

Ahora se está luchando por el Ministerio de todos los indígenas… yo no sé si va a salir o no el Ministerio de Pueblos indígenas, no sé si ustedes sabían que está en tramitación.

**Bachelet lo propuso.**

Claro, ella lo propuso, entonces hay varias personas que están como ahí en reuniones, nosotros como pueblos por lo menos aquí en la región que estamos más cerca, no nos hemos integrado a la… pero la verdad, como que el grupo de nosotros no va por la parte política, a parte que el tiempo tú lo tienes para eso… pero, yo creo que el Ministerio sería una buena instancia para ordenar todas estas cosas que hay… el PEIB, de salud, cultura… sería una buena instancia como para apoyar el desarrollo de los pueblos indígenas a nivel país, y eso yo creo que ayudaría a reconocer el país como multicultural… o sea, ya habiendo un Ministerio ya estamos reconociendo que hay un país multicultural, o pluricultural…

**¿Cómo tú te imaginas lo que podría generar un encuentro, por ejemplo, de educadores a nivel nacional, eso no se ha hecho cierto?**

No, no se ha hecho, pero sería bueno que se hiciera.

**Como para pensar un poco la política del PEIB como desde los mismos actores que la están construyendo, que son los educadores.**

Eso es lo que te digo yo, que nos hace falta, como que yo viví esa experiencia de mi capacitación, que no fue capacitación… entonces yo dije, no po, yo me tengo que capacitar si yo quiero seguir en esto, tengo que capacitarme no me puedo quedar aquí… y empecé a averiguar y vi que en Santiago no hay educadores… y pucha igual me sentí

un poco sola dentro de esto, pero… tampoco me voy a quedar ahí, o sea yo voy a, si este año ya no fue, el otro año será la otra coordinadora que me tendrá que mandar a una capacitación realmente capacitación que sea para mí **.**

**¿Y en el norte?**

O sea, en Iquique, en Arica hay.

**Y allá mismo hacen capacitaciones también.**

Sí, tienen que tener, al igual que aquí en Santiago hay una coordinadora que es Mapuche, el puesto que tiene Rosita, también hay una coordinadora pero es Mapuche, allá es del pueblo y se viste y todo, pero ella es encargada del programa… y ella, generalmente está en capacitación, casi todas las semanas, o sea, por lo menos hartas capacitaciones… entonces, bueno yo la tengo agregada a las redes sociales, y ella sube fotos con el programa, que estamos haciendo esto, que compramos materiales, pero para todos, no para unos pocos, para todos los colegios.

**¿Pero son solamente capacitaciones Mapuche?**

Sí… yo prefería venir a… (*inaudible 1'17)* pero no queda…

**¿Y cómo se llama la asociación en la que usted está?**

Asociación Multicultural Pachakuti…

**Tiempo de cambios ¿no?**

### 13.6 Transcripción grupo de discusión

**Nosotras con la Javi, junto a otros cuatro compañeros y compañeras, estamos haciendo nuestra investigación de último año en relación a relatos de dos educadores tradicionales que trabajan cierto, que se desempeñan en establecimientos educacionales interculturales bilingües de la región de Valparaíso. Para eso hicimos una entrevista y ahora vamos a hacer un grupo de discusión ¿Ya? Es importante la participación de cada uno, porque fueron citados porque queremos escuchar su relato también, es importante mencionar primero que sí podrían presentarse cada uno porque creo que aquí algunos se conocen, pero igual decir no sé… nuestros nombres, de dónde venimos, etc., para que pudiéramos partir y si nos queremos referir al otro por su nombre ¿sí? Parto yo… yo me llamo Javiera, soy parte cierto de este grupo de investigación de la tesis, soy estudiante de aquí de psicología y soy parte del departamento educacional de psicología acá, eso.**

Ea: (presentación en Aymara) Mi nombre es Silvia Vega, bueno primero dije buenas tardes… buenas tardes mi nombre es Silvia Vega, trabajo en la Escuela de Villa Alemana y participo de la asociación Pachakuti y trabajo como educadora en el colegio de Villa Alemana.

**En el Patagual**

Ea: sí.

Em: Mi nombre es Iván Coñuecar, soy de la comunidad We Folilche Amuleaiñ de Valparaíso, nosotros llevamos trabajando como comunidad desde el año 91, nacimos en Santiago y comenzamos luego a trabajar con Valparaíso, como familia estamos desde los años 60 acá en la ciudad. Y hemos trabajado en diferentes temáticas y una de ella es la

educación intercultural. Y si la cuestionai la interculturalidad en la ciudad porque (*inaudible 2'28*) estamos un poco lejanos.

PM: Mi nombre es Vicente Tureo Arratia, profesor de educación general básica, profesor mentor también para la dupla pedagógica de educadores tradicionales, coordinador del proyecto educativo intercultural de la Escuela Intercultural, de Playa Ancha de Valparaíso.

EP: Perdón, yo me llamo Dominique Gutiérrez (*inaudible 3'09*) soy estudiante de pedagogía general básica de la Universidad de Playa Ancha, estoy en mi último año, estoy haciendo práctica profesional en la Escuela, en la escuela intercultural y mi tesis la estoy basando en las etapas de la gestión del proceso, del proyecto educativo intercultural de la Escuela.

**Ah genial, mi nombre es Javiera Galdames, participo de esta investigación al igual que la Javi y mi demás compañeros, estudiante de psicología y eso.**

**Muchas gracias todos por estar aquí, por participar, primero me gustaría aclarar algunas cosas, este es un grupo de discusión cierto es importante que respetemos los turnos de habla, ojalá que participemos todos y todas porque la opinión de todos y todas es importante aquí, la información de aquí es confidencial, va a ser con uso académico y de la investigación misma, es importante que hablen con soltura cierto, que se puedan explayar en los temas y la particularidad que tiene el grupo de discusión es que podemos llegar a un consenso como grupo cierto, de la discusión que tengamos, ósea acuerdos ¿ya?, la discusión general aquí se va a tratar sobre las ventajas y las debilidades del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Vamos a partir por las ventajas o los aportes cierto, entonces me gustaría la primera pregunta tiene que ver así ¿Según su experiencia en las distintas escuelas donde trabajan cierto, qué aporte o fortalezas reconocen que ha traído el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe? Pueden tomar la palabra, el que quiera.**

*(inaudible 5'00)*

Ea: Yo soy educadora Aymara, vengo de Arica, llegué el año 91 aquí a la región y me gustó mucho la idea de ser educadora pero no por el gusto de gustar, sino el gusto de… siempre tuve una cercanía con los colegios, con los niños, y de hecho yo pensaba estudiar pedagogía, pero lo fui postergando y no estudié. Y se me presentó la oportunidad por decirlo así y tome el desafío, un poco el desafío de ir al colegio y plantear un proyecto, y el que yo quería desarrollar y el que quiero desarrollar quizás en diferentes colegios, sea como intercultural o no, ósea con el programa este PEIB o no. Bueno mi experiencia hasta ahora ha sido de meses, así que yo hablo de ese punto de vista, no ha sido de años ni trabajo en varios colegios. El aporte por lo menos que yo he visto en el colegio ha sido un cambio bastante notorio, porque hemos trabajado con los niños se ha hecho un proyecto, pero ha sido como un año o unos meses de una sensibilización más que nada, en mi caso. Bueno me acaban de confirmar para el próximo año, la directora que me va a pedir dice, entonces para seguir el proyecto, pero ya entrando en… más en lengua, más en la cosmovisión con los niños, porque ya ellos tienen la necesidad de, porque primero ellos como que anticiparon y llegaron, así como ¿qué vamos a aprender? Una cosa así, de la lengua Aymara o de la cosmovisión Aymara, como que lo veían muy lejano, pero ellos se han dado cuenta con el tiempo, y no solamente ellos, los apoderados y los profesores, que ha sido un… una experiencia muy bonita, así que yo estoy bien contenta por esa parte.

**Ahora se están desarrollando con el… en el ámbito del huerto no cierto, y después ¿cómo piensan el tema de la lengua y la cosmovisión?**

Ea: También vamos con lengua y cosmovisión, pero así a la par, dentro de lo que se puede, porque en realidad son poquitas horas y no da el espacio como para poder desarrollar una cosa y otra, pero ellos se saben los colores, los números, el saludo Aymara y todo eso. Ha sido un trabajo bien… bien bonito y ya para el próximo año vamos

a trabajar con los profesores. Ósea ya desde… porque este año se tomó como un taller optativo, yo no voy al aula con ellos, estoy solamente en el huerto y en el huerto les enseño lo que… bueno ahí salimos en el momento de hacer nuestra forma de conversación con ellos y ahí se le enseñan los colores y ellos aprenden al tiro. Y para el próximo año ya presentaría lo que me pidió la directora para poder entrar al aula. Eso por ahora.

***(Inaudible 8'28)*** **Gracias. Si alguien más le gustaría comentar lo que tiene que ver con las ventajas, con los aportes.**

Em: Ya, bueno, yo voy a partir por la… por reconocer que aquí en Valparaíso, existe el primer colegio Intercultural y que en Valparaíso (*inaudible 8'55)* estamos conociendo no cierto, todo este tema de la interculturalidad, uno de los únicos colegios y la experiencia es muy, pero vamos a decir, dentro de todo…. con todas las falencias que ha habido, porque ha habido cantidad de falencias, incomprensiones, falta mucho mucho, pero dentro de todo eso, tenemos que decir que es uno de los logros más grandes que ha habido en el tema de interculturalidad y comparado con Santiago que yo también conozco el tema de Santiago, he tenido en frente a gente antigua y tengo muchas redes, mucha gente conocida en las diferentes temáticas, entonces este colegio logró así de buenas, aparecer como un colegio intercultural porque es un decreto no cierto del Ministerio que lo connota como Intercultural, y yo creo que lo positivo de esto y porque se llevó a cabo, porque dentro del colegio también habían personas sensibles al tema, cuando empezamos nosotros, porque la comunidad está trabajando del año 91', ósea para nosotros es súper dramático llegar a un colegio diez años atrás o quince años atrás, si aquí había con los cabros chicos todo un programa no cierto, que le enseñamos danza, música, llegaban los niños todos acalorados con los instrumentos a los colegios, porque nos pedían colegios que fueran hablando de la cultura, y nosotros como nuestro deber es escuchar que estamos *(inaudible 10'35)* hacíamos con los niños en los colegios y no

solamente los colegios *(inaudible 10'38)* colegios principalmente, y lo cuento para demostrar no cierto como era este insensible el tema, porque los profesores decían bueno, habían profesores que tenían mucha sensibilidad en las temáticas *(inaudible 10'55)* que hablan la sensibilidad por conocer, pero por ejemplo no había ningún aporte, nosotros de nuestros bolsillos sacamos para la locomoción, íbamos con los niños, yo tenía que ir a buscar una bebida.. era dramático por eso yo te decía que era dramático ya, y pasaron varios años así, que nosotros íbamos por deber, porque teníamos que cumplir esa labor, como indígenas que somos para demostrar que estábamos presente, que teníamos una cultura y empezar a socavar no cierto el tema. Si lo nuestro no fue así porque al Estado se le ocurrió, a los parlamentarios, a los políticos, a nadie… se le ocurrió después a toda la gente, los dirigentes iban socavando de a poco todos estos temas, entonces nosotros llegamos y mostramos la cultura hace muchos años y eso quedó así de a poco… en el año 2000 se hicieron algunos intentos no cierto ya de poder adentrarse más a las temáticas del colegio en Santiago, con la CONADI se hicieron unos diplomados de educación intercultural … se empezó a trabajar más en los colegios. Ahí se nos, en esos años se decidió que nosotros teníamos que trabajar con los profesores y los directores de los colegios y hacer un programa no cierto, del proyecto educativo institucional. En esos años… entonces recaía el tema, el tema recaía principalmente sobre la sensibilidad del director y la llegada que él tuviera con nosotros, si teníamos llegada porque a todos no les caímos bien po' ¿me entiende? entonces te… porque es natural uno no le puede caer bien a todos, entonces pasó un tema que nosotros teníamos que hacer un proyecto para poder internarnos no cierto en un colegio, fue difícil alguna *(inaudible 12'47)* pero duro menos… muy poco. Entonces todo ese trabajo que se hizo después fue decantando en que aparece un programa de educación, de EIB, que comienza en el Sur también y que había una cantidad de recursos para que hubieran monitores a ir a hacer talleres a los colegios, así empezó este cuento, hasta ahora que

todavía existe este tema de los talleres y que después va a ser de lengua, bilingüe y todo ese asunto y también nosotros lo vemos como una estrategia del Estado, lo que hemos avanzado en estos años que hemos estado *(inaudible 13'26)* también, o sea que las demandas nuestras son mucho más allá, si a las demandas nuestras no son ir a hacer talleres al colegio solamente, las demandas *(inaudible 13'37)* en el colegio nosotros porque tienen que tener colegio solamente los alemanes, los italianos y hoy día los chinos con colegio no cierto, que el Estado le permite no cierto que tengan colegios y nosotros que somos el pueblo originario o somos los pueblos originarios en el territorio, no tenemos no cierto nuestras propias aulas ¿ah? Interculturales *(inaudible 14'00)* se habla de multi… la multiculturalidad y todo lo múltiple y resulta que a la hora de la multiculturalidad somos los primeros que quedamos afuera *(inaudible 15'15)* no sé qué cosa. Entonces nosotros, las demandas nuestras son para lograr niveles de entendimiento, ósea esto que estamos viviendo se ve positivo en el colegio, que han habido unos avances enormes, es un montón, es mucho lo que pueda hacer un colegio indígena, un colegio Mapuche en este caso o un colegio Aymara *(inaudible 14'40)* con características interculturales, en el caso nuestro un colegio Mapuche, obviamente con todo… dentro de la… dentro de todo lo que plantea no cierto el Estado, si tampoco vamos a hacer que vamos a tener colegio y vamos a hacer uno… **[claro]** no, dentro de toda la normativa que existe, pero que sea un colegio, ese es nuestro objetivo final, el preparar a nuestros profesionales que es la otra línea no cierto que en las mallas curriculares, en la universidad, quienes tengan que estudiar para profesores no cierto exista alternativa indígena. Entonces en el colegio como le decía había gente dentro del colegio con esa sensibilidad y hasta había un profesor Mapuche también, entonces ¿Cuál fue lo bueno? Es que hicimos en conjunto con la comunidad, esta comunidad, con los profesores hicimos el proyecto, en donde nosotros dijimos no!, nosotros solamente tenemos un taller, porque nos plantearon del Ministerio hay que hacer un taller un solo taller, pero nosotros tenemos cuantos talleres… tenemos joyería,

tenemos telar, tenemos plantas medicinales, el juego de palin, danza, entonces nos dijeron “vayan”, entonces como premio a las lamngen que estaban cierto, que conocían todo que manejaban el tema (*inaudible 16’10)* y todo ese asunto que yo no manejo mucho, entonces se pudo hacer el proyecto para los talleres, en donde después nos repunto que como que se empezaron a alarmar del ministerio, porque como podían haber varios talleres indígenas e incluso además que los Mapuche se habían tomado el Colegio, entonces nos vimos tomados porque tenemos cuatro talleres, entonces imagínate cuando tengamos colegio. Pudiera ser po’ “nos estamos tomando el Ministerio de Educación de Chile”, y así van a seguir ¿me entiende? esa es la lógica winka po’ *(inaudible 16’59)* extranjera, esa es la lógica winka, no es la lógica nuestra, la lógica nuestra tiene otra. Así que lo bueno que hay que destacar es que este colegio hizo el proyecto educacional, institucional lo hizo con la comunidad. Eso es lo que hay que hacer en los colegios y eso es lo que a nosotros nos decían, imagínense en el año 2000, en un diplomado de educación intercultural. Imagínese, en el año 2000, quince años, dieciséis años para que resulte recién en Valparaíso algo parecido, algo parecido.

Ea: Claro uno como educador tiene que intervenir en ese…

Em: Claro…

Ea: Nosotros ahora en el colegio estamos haciendo el proyecto institucional….

Em: Están haciendo el proyecto

Ea: Estamos haciendo el proyecto…

Em: Y lo están haciendo por lo tanto con la participación de usted…

Ea: Sí

Em: Ahí está bien, eso es… por ahí va la cosa…

**Claro, entonces ha permitido como…**

Ea: Me integraron totalmente al colegio, yo creo que al principio no… porque llega como pollito nuevo, pero han estado bien contentos y bien… han participado en todo entonces

ahora, dentro de un colegio ecológico, está también el tema… también están los apoderados invitados a las reuniones, del proyecto institucional, entonces ellos también aportan y dicen lo que ellos quieren porque yo puedo decir muchas cosas pero si ellos no me dicen que no, o los profesores no me dicen que no me apoyan, no va a ver colegio intercultural…

**Claro, se tiene que construir entre todos…**

Em: Eso… eso es lo que tiene que pasar. Y no se ha realizado en estos quince años…no se ha realizado

Ea: Esa es una labor que tiene el educador, eso es lo que uno debería lograr dentro de la institución…

Em: Claro, el educador debería lograr, pero si hay una sensibilidad también de parte de los profesionales, de los profesores que hay allí o si no, no funciona. Uno puede llevar muchas ideas…

Ea: De que valoren, claro y que apoyen tu idea de trabajo. Espero que logremos el proyecto institucional como proyecto ecológico intercultural. El director lamentablemente ha estado con licencia y le ha seguido una directora suplente, entonces por ahí estamos media…

Em: ¿Eso cuándo tiene que tenerse listo?

PM: Voy a intervenir ¿ya? A mí me toca algo del punto de vista de la interculturalidad, actuar digamos desde dos planos, de un plano primero voy a hablar como profesor, digamos desde el punto de vista institucional y también me toca hablar como Mapuche que soy, mi forma de pensar como Mapuche. Entonces digamos desde el punto de vista como profesor, desde el punto de vista administrativo, el primer acercamiento que nosotros tenemos con la comunidad Mapuche, con la wel folilche y con el Lonko Iván fue… nace desde la discriminación, puntualmente una alumna, me parece que ella estaba en segundo año básico, es que se me pide a mí, se me encomienda por la jefa de UTP,

de la unidad técnica pedagógica que tome contacto con la comunidad Mapuche adyacente al establecimiento, es decir nosotros somos vecinos de la comunidad Mapuche, y allí nosotros empezamos a tener el primer acercamiento, yo no conocía a Don Iván, nos empezamos a visitar, ellos empiezan a visitar la escuela, a hacer charla, empezamos a participar con algunos cursos con lo que es la celebración del We tri pantu, hasta que, se generan condiciones, nuevas condiciones desde el punto de vista administrativo que tienen que ver con momentos políticos también, porque, ¿por qué hoy, en este gobierno y no el gobierno anterior o el que antecedió? Y que también tiene mucho que ver con lo que señalaba el peñi Iván, la fuerza de los dirigentes indígenas, aquí no hay nada regalado, entonces por una parte está la aprobación del convenio 169, está la Ley indígena, que desde mi punto de vista debería actualizarse, es una Ley ya antigua que permite el desarrollo de la política nacional de educación intercultural bilingüe para todo el país, y hoy tenemos también la Ley de Inclusión que también nos permite un desarrollo más holgado dentro de la institucionalidad escuela porque cabe señalar que nuestro país es un país muy racista y…existen digamos estereotipos frente a nosotros, de que somos flojos, de que somos alcohólicos, de que no sabemos nada, de que los rituales o rituales se dice o las ceremonias que nosotros tenemos que son brujerías, entonces hay que... desde ese punto de vista hemos tenido que descolonizar nuestras prácticas desde el punto de vista profesional, que es una tarea que recién estamos empezando. En ese contexto a nosotros se nos convoca a trabajar en el proyecto educativo institucional eh… ya que… el proyecto que tenía la escuela para esa época, en el año 2013, 2014, los proyectos educativos tienen periodos, de cuatro años, entonces el proyecto que estaba tenía que ser revisado y había que presentar uno nuevo, desde el punto de vista administrativo. Nos juntamos los distintos estamentos y, se pudo identificar que nuestra mayor fortaleza, era que, dentro del territorio, vecindad, estábamos con una comunidad Mapuche y era lógico que teníamos que acercarnos a ellos y empezar a trabajar, del

punto de vista de implementar la educación intercultural *(Palabras en mapudungun).* Yo traía experiencias en interculturalidad porque estuve a cargo de una escuela en la comuna de Quellón, en Chiloé que era una escuela intercultural, digamos yo me formé como maestro intercultural antes que como profesor, tuve mis primeros años como profesor, desarrollé… Y eso me permitió, poder explicar al resto de los profesores, porque la interculturalidad no se enseña en la universidad, yo la aprendí en la práctica, en qué podíamos hacer, en definitiva, y convocamos a la comunidad We Folilche a que participara de esta idea, en ese entonces. Y empezamos a trabajar en este proyecto educativo y como bien el Lonko Iván, el programa de Educación Intercultural Bilingüe es un programa de cuatro horas a la semana, que son dos horas en aula y dos horas de planificación, que es insuficiente para este periodo político ya que hay compromisos asumidos y compromisos internacionales que el estado chileno tiene que impulsar, no tiene otra posibilidad hoy. Y en ese marco, bueno nosotros sostuvimos con la comunidad de que era insuficiente, entonces la respuesta del ministerio de educación fue que nosotros una vez que reformuláramos el proyecto institucional teníamos la posibilidad de reformular la jornada escolar completa y que fuera la jornada completa intercultural, y que a través del financiamiento de la subvención escolar preferencial, nosotros pudiésemos contratar a más educadores tradicionales para implementar los talleres de orfebrería, plantas medicinales, música y danza, palín y tejido. Y lo hicimos. Y a través del PME, proyecto de mejora educativo también se hizo un proyecto de mejora educativo intercultural. Ahora, qué nos ha permitido desde el punto de vista administrativo hacer esto, es que como bien decía el Lonko, nosotros contamos con una resolución del ministerio de educación, somos la única escuela en la región en todos estos años, que tiene una resolución ministerial por la secretaria ministerial de aquella época, que nos da la categoría de una escuela intercultural. Avanzándose hacia el bilingüismo, ya que, yo como Mapuche, he tenido que aprender a ser Mapuche en la ciudad, yo soy Mapuche ya

en tercera generación yo no me crie en comunidad. Es decir, mi antiguo, mis papás, mis abuelos no…digamos ellos están aculturizados, ellos actúan como winkas, entonces yo he tenido que volver a nacer, he tenido que aprender a ser un Mapuche urbano y creo que allí está el mayor aporte que se quiere hacer, porque estamos digamos educando a un sujeto contemporáneo Mapuche, que es un indígena urbano y en ese sentido, el mayor aporte que nosotros hemos estado haciendo es que estamos digamos eh…enseñando a nuestros niños, indígenas y también mestizos, es que… esas diferencias que a lo mejor ellos sienten, hay una respuesta a lo mejor desde el punto de vista institucional, entonces cuando yo era chico me molestaban porque tenía las mechas de clavo y eso a mí me menoscababa y yo miraba al resto de mis compañeros y no entendía por qué yo no más tenía los pelos parados y el resto no y ningún profesor me explicó que yo era Mapuche, sino que los profesores decían que los Mapuches ya no existían. Mi educación básica fue en un contexto de dictadura militar donde todos estos temas, ni siquiera era tema. Creo que ese es el mejor valor que hoy estamos entregando, estamos aportando a este sujeto, estamos aportando a que en diez años más, quince años más, estos niños de hoy sean niños digamos… con identidad cultural, porque nosotros no estamos haciendo folclore, yo no me disfrazo de Mapuche, yo estoy resignificando mi cultura que me fue arrebata y en ese sentido hoy el estado desde el punto de vista legal está obligado a impulsar las políticas que nazcan desde la comunidad. El estado está obligado a llamar a consulta a las comunidades, no puede ser un estado que llegue e imponga políticas indígenas, porque desde el punto de vista legal, eso no lo puede hacer. Ahora, está la fortaleza nuestra, la capacidad nuestra de cómo nosotros podemos y que esto siga creciendo y como muy bien dice el peñi acá, ¿por qué no puede haber un colegio Mapuche? Y lamentablemente desde nuestro sostenedor no hemos tenido apoyo, ninguno es más hemos sido menoscabado, inclusive este año fueron despedidos los educadores tradicionales por necesidades de la empresa y yo les podría decir que los sueldos de los

cuatro educadores tradicionales son trescientos ochenta mil pesos mensuales, ¿será una necesidad de la empresa de la corporación municipal que recibe miles de millones de pesos mensuales?, es un menoscabo, es racismo, es discriminación, entonces contra todo eso también hay que hacerle frente y siempre le hemos hecho frente, pero es bueno explicitarlo yo creo porque se tiende a pensar que no que todo es regalado, oye que bonito los niños como bailan.

**Hay una lucha detrás sí…**

PM: Entonces lo importante acá es entender que esto es cultura y es parte de la cultura nacional y aquí tenemos que resignificarlo y digamos reforzarla en nuestros niños para hacer un país más inclusivo de verdad y que no sea tan solo un eslogan. Y como Mapuche, ya, para mi digamos ha sido un volver a nacer eh… el apropiarme también del idioma del chedungun, mapudungun para mí ha sido muy significativo porque eso me ha ayudado a mí a entenderme más, a entender cosas que yo no entendía y que a veces yo pensaba…

**Y encontrarse con otros también**

PM: Y encontrarme con otros igual, también me ha permitido a mi digamos reforzar mi identidad y me ha permitido darme… hacer una regulación en mi familia, y sobre todo en mis hijos, porque mis hijos oye, se sienten orgullosos de ser Mapuche, mi hijo Gerardo se siente orgulloso de jugar al Palín y lo hace con ganas, con energías, con newen, y se siente identificado, y para mí eso no tiene valor, ósea, siento que allí algo estoy haciendo. Y en mi hija Libertad también, ella es feliz, aprender el mapudungun *(inaudible 31'24)* es algo que no… que no tiene precio, y espero que eso se va a replicar por el resto *(inaudible 31'30)*

**¿Y otras experiencias también?**

EP: Yo encuentro que los cambios en la escuela son mucho más significativos para, bueno, para los niños es mucho más significativo lo que aprenden en la escuela, que a

veces los padres… lo que les enseñan, basta que los padres y apoderados ya… se cerraron para ellos todas las puertas del conocimiento, ellos lo creen así de esa manera, entonces muchas veces aprenden de sus propios hijos, educación cívica, educación ciudadana, que ellos llegan a la casa a comentarles y hablarles de lo que aprendieron en el día y muchos, yo creo, de estos apoderados desconocen toda esta temática. Ahora yo encuentro que esta es una oportunidad para hacer conciencia de alguna manera, porque ya los viejos yo creo que no quieren nada más, no quieren saber nada más, ellos trabajan, se dedican solo a trabajar y no sé ver tele, ver telenovelas, pero… con los niños hay que trabajar hoy en día si queremos obtener transformaciones del sujeto a largo plazo, porque no podemos ser tan ambiciosos de generar cambios sociales significativos a corto plazo, entonces a mí me parece súper valorable que se atrevan los educadores, los docentes a crear proyectos en las instituciones y es una lástima que no reciban tanto apoyo de instituciones gubernamentales y eso se nota. Yo llevo poco tiempo haciendo la práctica, primera vez que me toca estar en un colegio intercultural, una escuela intercultural, y lo encuentro súper lindo, súper lindo, así que ojala que de aquí a diez o quince años más, esto ya no sea como… que no estemos trece personas acá, sino que esté toda una sala repleta o estemos más amplio debatiendo y generando más cambios y transformaciones.

**Y con más recursos también**

Em: Yo creo que ahí el tema para que avance este asunto, lo que se ha trancado… hay dos patas, por ejemplo, el tema netamente indígena, de tener recursos humanos para poder no cierto desarrollar porque por ejemplo nosotros llegamos al colegio porque tenemos recursos humanos, podríamos haber hecho un taller a lo mejor y habríamos ido a enseñar un poco de vocabulario, mapudungun… a lo mejor, pero no porque nosotros tenemos gente preparada, aquí el desafío primero es de la comunidad o de la organización indígena en el cual no cierto, tiene que haber gente, recursos humanos preparado *(inaudible 34'32)* fases con el elemento, vamos a decir, con el elemento

*(inaudible 34'38)* no puede una organización que va a trabajar las temáticas indígenas y de educación, no cierto, no tener gente preparada y esa es una de las falencias que hoy día existen en los colegios, a lo mejor no tanto, pero sí. Hoy día se han estado preparando mucho más educadores tradicionales, igual les falta mucho mucho mucho, están a cien años de distancia de la gente que está trabajando un tiempo acá, y si lo tengo que decir lo digo. Falta mucho, falta cosmovisión, falta idioma, falta vivir la cultura, mapuchizarse, porque este tema, yo cuando era muy joven casi un niño *(inaudible 35'25)* tener que nacer de nuevo, hasta parecer lo que dice el cristianismo que hay que nacer de nuevo ya, porque tuvo que cambiar, con lo que ellos están diciendo descolonizarse, entonces una pata no cierto, es la comunidad o la asociación u organización indígena no cierto, y que tiene que potenciar, tiene que tener elementos, tiene que tener recursos humanos, tiene que tener, por ejemplo acá los Mapuches tienen, los colegios tienen la *(inaudible 35'52)* tiene que tener machi, tiene que tener lonko, tiene que tener gente, kimche, sabio en mapudungun en cosmovisión, tiene haber una comunidad fortalecida, ese es el primer desafío. El segundo desafío no cierto, en el trabajo y que pertenece principalmente al gremio de los profesionales que van a salir de las universidades, para que se produzca ese encuentro en el momento cuando sea necesario levantar un colegio intercultural, porque si nos vamos a encontrar un profesional de vez en cuando que va a ser sensible al tema, en el caso de la *(inaudible 36'29)* y es una cuestión intuitiva esto, que la fuerza de estar trabajando pa' que se levante esto, aparece no cierto en la otra escuela, un lugar donde hay sensibilidad al tema, nosotros por acá por Valparaíso, pero nosotros lo hemos visto me parece que en La Ligua están haciendo algo, pero se me acercó a mí una educadora tradicional y me dijo "sabe que me sacaron del programa, la directora, que no sé por qué si hace bien" ¿me entiende? entonces las falencias no cierto, por el lado también oficial, sin mallas curriculares por ejemplo, las universidades, los profesores, las herramientas no sé si habrán tenido algún ramo de interculturalidad, cosmovisión

indígena, ustedes como psicólogos *(inaudible 37:19)* entonces, que es lo que pasa, es claro porque si no se corta eso en la relación intercultural, no hay relación intercultural *(inaudible 37:32)* como le decía yo denante, eh… nosotros el objetivo nuestro es tener colegios propios **[claro]** hospitales propios, sipo' ¿Por qué no? Yo quiero tener un hospital Mapuche, quiero tener un Hospital Mapuche que atiendan las Machis y a lo mejor si hay un médico que aplique la interculturalidad, que hagan exámenes pero que sea indígena, que sea Mapuche, ahora yo creo que por el Norte igual, y en el caso de la educación igual, primero no cierto que haya lo antes posible un colegio Mapuche. Ahora en el tema intercultural, les decía que es donde las mallas curriculares *(inaudible 38'10)* lo que a los niños le empezaron a enseñar de las bases no cierto, desde las bases, que ellos también, porque aquí en el trabajo que estamos haciendo en la escuela, se reconocen indígenas, entonces que es lo que nosotros entendemos que el pueblo chileno es mestizo, entonces nosotros estamos derribando no cierto los antiguos paradigmas, ¿ya? Que ellos vienen de España, que la madre patria está pa' allá en Europa, y que la madre patria no es la tierra y que tampoco es patria porque es matria, porque es la madre tierra, entonces hay que cambiar no cierto, las lecturas. Entonces, esto es como un ciclo, empezar con los niños, pero los niños tampoco pueden empezar con todo el territorio porque no existen los jóvenes que son profesores y no están preparados, no tienen idea ¿ve? Porque alguien que le gusta, aquí ha llegado gente a la comunidad y siempre nos matamos de la risa cuando han visto las expresiones culturales nuestras, porque yo al final, no me molesta ni me da rabia, me da pena… me da pena porque resulta que ellos no tienen elementos culturales, no se les ha entregado, no tienen idea, no tienen idea *(inaudible 39'48)* matados de la risa los cabros, van haciendo la practica o están haciendo la investigación, entonces ¿Por qué? Porque no hay mallas curriculares, no hay enseñanza de la cultura, ahora, el Estado también frena tanto estas cosas, yo por eso también digo hoy en día, porque ustedes tienen que decirlo, ponerlo ahí, el Estado no se preocupa de preparar a la

gente porque a ellos les conviene no cierto mantener al pueblo chileno colonizado tal cual como esta en este momento. La descolonización es decir que aquí hay pueblos originarios en el territorio, que están por Mapuches por miles de años, nosotros no llevamos na' mil años ni quinientos años, llevamos miles de años en el territorio, los hallazgos arqueológicos cierto que se encuentran remontan a quince mil y hay otro por el lado de Argentina remontan a treinta mil años, (*inaudible 40'42*) la historia, el tema del poblamiento y de los pueblos originarios del territorio ¿me entiende? entonces claro a ellos no les interesa que la gente se identifique como… como mestizo indígena y con español po', no le interesa que sea mestizo Mapuche, Aymara… no, diaguita… ¿ya? Porque se les van a derrumbar todas sus… cuanto se llaman, sus tesis y todas sus estructuras que tienen. Ahora, el pueblo chileno es mestizo y tiene que reconocerse mestizo, que hasta la comida y hasta los remedios que toma para el dolor de güata… es mestizo, es mitad indígena y mitad español, y eso es lo que hoy día hay que enseñarles en los colegios, en todos los colegios… son dos cosas, el colegio intercultural Mapuche, y el colegio interno, el colegio Mapuche que nosotros estamos tra… y que ya estamos trabajando dentro de la comunidad, nosotros ya estamos trabajando eso hace tiempo, por eso tenemos gente preparada para ir a enseñar, y con carácter, ¿ya? Porque no es necesario para nosotros ir a la universidad, que nos entreguen un título a ser Mapuche y decir lo que se tiene que hacer y cómo tienen que hacerse las cosas ¿me entiende? Entonces eso es lo que falta hoy día, que son dos, uno en el mundo oficial y el otro en el mundo Mapuche ¿ya? Nosotros hemos trabajado harto tiempo, con gente de Santiago y todo… hay gente preparada pero ahora ultimo con todo ese tema que ha salido del convenio… porque las cosas también se utilizan políticamente ¿ya? Ahora cuando las cosas son favorables a nosotros obviamente tenemos que tomarlas ¿ah? Pero muchas veces la cosas se va en discurso no más, con el discurso y hacer cosas, igual que lo que pasa hoy en día con el alcalde de Valparaíso, ojalá que el discurso sea positivo po', que

se concreten las cosas que se dicen, porque ya con mi experiencia de años, sesenta años ya, desde que tengo uso de razón, desde los quince años, con conocimiento y con militancia a social, eh perfectamente (*inaudible 42:57*), así que… ahora el tema el discurso es decir que esté la ley, y que se reconozca una serie de cosas, y lo otro que sea practico, que se dé que se cambien las cosas.

PM: Yo me quisiera referir a algo que dice el peña que tiene que ver con los currículum. Lamentablemente en este periodo de gobierno la reforma educacional no alcanzó el currículum, pero es algo que tenemos que empezar a abordar, creo yo que el mayor desafío que tenemos como escuela intercultural es abordar este currículum y empezar a hacerlo desde la escuela. En ese sentido, bueno nosotros ya hemos (inaudible 43:42) la escuela al integrar la asignatura de lengua indígena, para empezar a impartirla ya desde el próximo año. Y además en las otras asignaturas tiene que haber una apropiación cultural, porque como bien dice el peñi acá, nosotros no llevamos quinientos años, por lo menos en este territorio llevamos más de diez mil años, y eso es importante enseñárselo a los niños. Nosotros no venimos del espacio, no llegamos en calaveras, no (inaudible 44:09). Nosotros somos el pueblo originario, y hemos conformado un pueblo mestizo que es más contemporáneo, y eso hay que (inaudible 44:18), o sea, hasta cuando se les sigue enseñando a los niños historia de Europa, eso es una aberración, eso no genera en nuestros niños, entonces es lamentable que eso siga sucediendo. Ahora bueno ahora que todos estos proyectos están digamos… saliendo para adelante, pero es importante subrayar eso, el tema curricular, y sobre todo en la formación de las universidades. En esta zona digamos, en Valparaíso que hay un montón de institutos y universidades, no hay ninguna universidad que forme profesionales en lo indígena… o sea, los pueblos originarios no existen pa' los profesionales, y eso cómo es posible, o sea no hay explicación, es impresentable que eso suceda, y hay muchas universidades que son estatales, y se debería estar trabajando en eso desde el punto de vista legal. Y que claro,

a lo mejor hay algún profesor que tenga la sensibilidad, pero no puede pasar por un tema de voluntades, o sea eso ya no ya…

**Para retomar un poco lo que han mencionado, y como les comenté, la idea es como llegar a un acuerdo, en sus palabras palabras como que se escucha un poco el acuerdo en realidad en relación a las fortalezas que el programa ha llevado a cabo, que tiene que ver con que si bien el programa tiene muchas falencias que son súper reconocible no cierto por todos y todas, ha permitido generar consciencia y también sensibilizar, que es lo que mencionaba usted, y ha permitido también como la instancia de generar otros proyectos, como lo que mencionaba usted con el tema del proyecto institucional, y como lo que mencionaba Vicente también con generar otras instancias, y va un poco por ahí los aportes si no me equivoco ¿cierto? Con el tema de la sensibilización más que nada ¿cierto?**

Em: Claro, yo creo que está bien que lo veas así, pero el tema también tiene que ver con la otra cara, o sea se han logrado cosas dentro de un marco pero muy mínimo, pequeño, que si hay logros, o sea yo considero que hay un logro pero mínimo, o sea dentro de todo el máximo, pero el mínimo para nosotros, porque por ejemplo nosotros deberíamos tener aquí en la comuna de Valparaíso… no sé cuántos colegios habrán, no sé si usted habrá sacado la cuenta pero me atrevo a decir que unos ciento veinte colegios por lo menos, o más ¿no cierto? Entonces, mira de ciento veinte el diez por ciento que nosotros planteamos de la (inaudible 46:55) positiva en el caso del pueblo Mapuche ¿ya? Y de los otros pueblos también, el diez por ciento de declaración positiva deberían haber por lo menos doce colegios, doce colegios en temática intercultural así a secas con proyecto institucional. Ahora, eso se presenta aún más en la región, por qué, porque no solamente está el pueblo Mapuche, está el pueblo Aymara y el pueblo Diaguita, y Rapa nui también. Entonces debería crear una secretaria del ministerio y hacer un buen trabajo, no que cumplan solamente la línea que le dicen desde el ministerio cierto, sin hacer un trabajo en

terreno, de conocimiento del terreno, porque el ministerio viene y te entrega normas, y ahí van cumpliendo las normas. No sé po' hay doscientos millones de pesos, por ejemplo para EIB de la quinta región. Ya, la persona dice "Ya, hay que colocar un monitor acá un monitor allá, lo otro lo vamos a hacer para una reunión que vamos a hacer, vamos a traer gente del sur, vamos a pagarle los pasajes" y etcétera, y eso es todo el tema EIB, no hay una gestión del ministerio que tiene el poder de gestionar a nivel de municipalidades, de corporaciones, haciendo un trabajo más de joyería del tema, con las universidades… No, las universidades dicen "no, aquí van a ser solamente…" van a venir a capacitar aquí a los educadores tradicionales a los profesores y al EIB del convenio ciento sesenta y nueve y todo, y queda ahí, solamente eso. No po', la gestión tiene que ser una cuestión acabada, una cosa que tiene que ellos ir paso por paso. Ya, esta es la municipalidad ¿cuántos colegios tiene? Ellos saben, tienen todas esas estadísticas ¿cuántos indígenas? ¿Cuántos niños indígenas? No cierto, cúantos apellidos, porque algunos padres no se quieren reconocer indígenas pero están los apellidos ¿ya? Entonces el apellido por qué, por qué es importante ocuparlo, a lo mejor el peñi no se va a reconocer indígena, en el caso Mapuche, a lo mejor no se va a reconocer, pero él no se va a reconocer, pero va a venir su hijo, su nieto y se va a reconocer, por lo tanto tiene que quedar explicitado el consentimiento en el cual el apellido lo indica. Entonces porque están diciendo "no porque no se auto reconoce", no po si el asunto, porque si no, no se va a avanzar, esas son las trabas que colocan. Entonces aquí hay una cuestión que tiene que ser mucho más elaborada de gestión del ministerio, y en este caso del Seremi de educación de aquí de la quinta región, y que tiene que hacer (inaudible 49:32) con corporaciones y por otro lado también las organizaciones, apoyar a las organizaciones en el tema de la potenciación de la identidad y la cultura de la comunidad, porque nosotros como te decía el peñi, estamos fuera del contexto rural, porque venimos del sur, bueno este territorio es nuestro, pero debido a las constantes históricas nosotros hemos vuelto hoy día a ciudades a murallas y

todo ese asunto, estamos en otro contexto, entonces aquí hay que reforzar la identidad y la cultura principalmente, y quién quitó la cultura, quién quitó la tierra, quién develó el territorio? El Estado de Chile, por lo tanto tiene una deuda histórica con nosotros, por lo tanto tiene que darnos aportes que son necesarios para poder sustentarnos como (*inaudible 50'27*) del Estado, como Mapuche que somos, como indígenas que somos, porque tiene una deuda con nosotros, nosotros no vamos a olvidar que invadieron (inaudible 50'35), por eso tienen que levantar recursos en las comunidades, fortalecer las comunidades, esto permitiría también, como yo pienso que la subdimensionalidad del estado en este caso, porque esto es falso internalización versus lo particular, lo nuestro, es como decir, lo que hoy día está en boca, toda esta cuestión del internet, la globalización y lo particular que somos nosotros, porque si el pueblo chileno, sigue hoy día consumiendo todo lo que hay a su alcance, va a desaparecer, aldeas rurales, (inaudible 51'17) pero luego, que es una cosa lógica, que van a llegar de todos los pueblos habidos y por haber, y por algo están tirando el tema hoy día de la multiculturalidad, si hay que ser multicultural, ya tiene chinos, está bien, pero tiene que haber filtro, tiene de todos, tiene franceses y lo que menos tiene es de la etnia madre, es de la matria, entonces va a seguir (inaudible 51'53) se acabó adiós chile, con Mapuches y todos, con Aymaras y con todo, me entiende, entonces por eso la labor nuestra, es una labor muy grande, de seguir hablando y seguir mostrando, porque de repente, a uno lo escuchan y dice, claro este gallo es un loco, de dónde salió, pero hay que decirlo, porque en nuestra forma, la gente no nos va a entender y te lo dicen, señor, el concepto es muy acabado, muy académico, a lo mejor muy estructurado, va a caer bien, pero va a quedar en el misterio igual, pero no va a quedar la lucha, porque la lucha nuestra es lucha, simbólica, lucha espiritual y también lucha física, entonces tenemos que decirlo, yo vine acá por eso, ah y también otra cosa, que todas estas tesis, de repente allá está bien, se

sacan el 6 y 7 los chiquillos, a dónde se van las tesis? Entre las murallas de la biblioteca, y de ahí no salen, no salen de la universidad

**Se quedan en el mundo académico**

Em: Claro, en el mundo académico, pa' sacar libros, nosotros conocemos una cantidad de antropólogos que estudian hasta las comidas, hasta cómo dormimos y hacen libros y hablan de las temáticas nuestras, así que ese es otro tema. Yo vengo acá a decir, para que quede estampado. Así lo ve el Lonko de la comunidad tanto, ellos saben que tienen que tener colegios propios, ¿por qué tienen que tener este, este y este otro y nosotros no tenemos? ¿Por qué no hay un plan del ministerio, acaso hay personas muy especial? Nosotros el otro día, fuimos por un tema que se armó en Santiago, y fuimos Aymara, Diaguitas y Mapuche y nos encontramos con los Rapa nui, usted cree que,… siempre andan diciendo que los Mapuche, pelean para acá con los Aymara, no mentira, fue la región que iba más compactada y con un lineamiento claro. Fuimos como tablas, están todos estos pueblos que llaman originarios..por lo tanto, aquí tiene que haber también una cuestión especial, un trato especial, considerando que ..

Ea: aquí el trabajo que se ha hecho cada pueblo, como el lonko dice, que se ha preparado en su comunidad, así también es con nosotros, con los Aymara aquí en la región, también nosotros para ser educadores nos hemos preparado y no ha venido de parte del ministerio la preparación, ha sido personal

Em: autónomo

Ea: Autónomo, tocando puertas, bueno yo viaje a Arica por una capacitación ahora, el fin de semana largo. Porque también nos interesa entregar el conocimiento bien y el conocimiento lo tenemos, lo que pasa es que igual necesitamos, de repente entrego todo lo que sé, todas mis vivencias de niñas, todo lo que sé, pero de repente, yo me pregunto, estaré bien o no estaré bien. Yo no tengo capacitaciones aquí en la región, no se me hizo capacitación porque soy la única, entonces en vista de eso, yo empecé a tocar puertas y

que me invitaran, golpee puertas en la UPLA, también hice un diplomado en la Universidad de Chile en Santiago, el primer semestre, pero todo costo es de nosotros, personal, autónomo, como dice el lonko, y así también, en comunidad, porque no soy sola, la comunidad es fortalecida aquí en la región, muy fuerte en parte salud y educación y el año pasado, nosotros, terminó una reunión que había, en diciembre, en donde se decía, los educadores y el colegio y ninguna parte salimos nombrados nosotros y yo como dirigente me acerqué a la coordinadora y le dije, ¿bueno y nosotros? Si nosotros estamos capacitados y me dice, es que no hay recursos, y estamos a fin de año, o sea prácticamente estaba todo esto listo, entonces yo le dije, tengo un colegio interesado, pero pensé que usted lo iba a nombrar en su momento y me dice, ya, y yo creo que con esa insistencia ella me puso en un colegio, una cosa así, no sé, y después, otro, dijo que no, a lo que voy es que hay colegios interesados, podría haber muchos, yo fui a ocho colegios con mi proyecto, de los 8 colegios, 4 esperaban a la visita de la coordinadora o la llamada que se hace para tener un educador tradicional y 4 colegios que creyeron en el proyecto de nosotros, o sea, por lo menos en el del pueblo Aymara, y ahí quedaron. Yo no sé cómo, porque ahora no tenemos ni reuniones, no tenemos no coordinación, no tenemos si quiera supervisión, por lo menos a mí, esta vez me visitaron y de ahí se lavan las manos, entonces, yo decía, ¿estaré haciéndolo bien? Si yo no soy profesora, porque en el colegio me dejan ser como educadora. Bueno el otro día un profesor, me dijo, usted se tomó el colegio, el colegio es suyo, pero una cosa es hacerlo, no hay nada una cosa, un lineamiento que te diga, oiga usted, le falta esto, esto otro, pero igual encuentro que debe haber un lineamiento y una coordinación de una central, pero bueno, esa ha sido mi experiencia a grandes rasgos de la educación intercultural en esta región. Conversaba yo con mis *(inaudible 59´25*) allá en Arica, la semana pasada y ellos también tienen problemas allá, la gente no se reconoce, entonces ahí es una lucha, pero ellos son hartos, entonces ahora yo no sé en qué irá, si el dinero realmente es el presupuesto que no hay

del Estado, porque interés hay en el programa, después me llamaron a mí, los directores diciendo oye, yo dejé el correo, bueno y qué pasó, por qué no nos llamaron, no nos visitaron.

**Quizás el poco interés de las instituciones responsables como la CONADI, las instituciones estatales.**

**Entonces estas debilidades que ustedes han mencionado, tanto usted, el lonko Iván como Vicente, relaciona esto, de que no se disponen los recursos, no hay tiempo, dependen más de iniciativas individuales, de las comunidades, más que de instituciones responsables.**

PM: Yo quería decir que no existe la ley indígena, sin querer ser pretencioso, creemos que con el trabajo que hemos hecho en la escuela, la hemos superado. Entonces, es súper invisible el proyecto *(inaudible 61´09)*, es decir, tienen un parlamento en el congreso nacional *(inaudible 61´22)* y ahí dónde estamos nosotros, dónde se llama a consulta a los pueblos indígenas, es decir, los winkas deciden por nosotros aún, digamos que sin capacidad de decidir. Es muy pretencioso que los winkas le vengan a enseñar a los Mapuche hemos sobrevivido acá miles de años y hemos tenido respuestas hasta para los cambios climáticos, no es que nosotros no tengamos ciencia, no tengamos tecnología, la tenemos, ahora que los winka no se han dado tiempo para estudiarla, apoyarla. *(Inaudible 62´20)* Ahora para el ojo winka es desorden, la disciplina. El Winka no entiende que el niño está aprendiendo, no hay un desorden, está aprendiendo, está experimentando. Creo que si el Estado no es capaz de darle contextualización y darle un espacio a los pueblos originarios, bueno estamos en peligro de extinción. Toda especie humana está en peligro de extinción y quien tiene la respuesta son los pueblos originarios porque manejamos ciencia ancestral, inclusive puedo apostar que se conoce más la temática indígena en el caso Mapuche, por la situación de conflicto que hay en la zona rural, pero la mayor cantidad de Mapuche está en la zona urbana, entonces el Estado qué está

esperando, entonces lo que yo entiendo es que el estado es un estado racista, entonces tenemos que descolonizar el Estado, esperamos que haga aprender cómo podemos avanzar en nuestra forma de pensar como Mapuche que somos y cómo vamos a mostrar a los sujetos porque necesitamos también este marco legal, porque todos los niños, que el proyectito allá, y vamos repartiendo, esto no puede seguir pasando. Ahora la oportunidad que habla el Lonko, este territorio es fronterizo, hay muchos pueblos, encuentro de pueblos, entonces tenemos una riqueza cultural inimaginable, o sea y que recién los winka se están dando cuenta de lo que tenemos acá, o sea no por nada llegaron los colonizadores acá, no por nada.

**A mí me llamó la atención algo que dijeron ustedes dos, que tiene que ver con esta idea del Mapuche urbano. También ven una debilidad ahí del PEIB, que está pensado más para un ámbito rural, pues en sus inicios está pensado para un ámbito rural, entonces como ven ustedes que se haya adaptado en la ciudad. ¿Qué desafíos ven, qué debilidades, qué visualizan con esta temática?**

PM: las ciencias sociales, el primer error que cometemos es catalogar a los pueblos originarios como campesinos, al avanzar en el tiempo, las ciencias sociales comienzan a darse cuenta, que aunque nosotros seamos agricultores, no se nos puede catalogar como campesinos, nosotros tenemos una mirada holística… se me olvidó la pregunta

**Tiene que ver con las debilidades del PEIB, en lo urbano**

PM: Este PEIB, tiene que tener este marco legal, porque nosotros no podemos llegar y salir *(inaudible 66´55)* en la escuela, si es que no tenemos este resguardo, este paraguas que nos permita avanzar y en un buen sentido de la palabra, atacar el currículum porque allí está la madre de todas las batallas, porque nosotros si nos somos capaces de modificar este currículum en un colegio, inclusive ante la justicia, no vamos a lograr nada, cualquier reforma educacional va a ser de cartón o se va a quedar solamente en un tema (inaudible 67:27). Entonces aquí tiene que haber una apropiación cultural una habilitación

cultural y eso es lo que tiene nuestra escuela, nuestra escuela tampoco se tiene que construir en una escuela técnica además tenemos un proyecto de actualización de nuestra infraestructura, porque también tiene que ir de la mano con eso, necesitamos el espacio para desarrollar nuestra cultura y el espacio que tiene la escuela es un espacio con una arquitectura winka y no po´ tiene que ser una arquitectura, una apropiación cultural, adecuada necesitamos una ruca en la escuela, necesitamos sacarle el cemento a la escuela, necesitamos tener un invernadero en la escuela, necesitamos tener un huerto en la escuela y además necesitamos que todas las 55 escuelas municipales de Valparaíso tengan un proyecto educativo intercultural, todas, porque no puede ser iniciativa de una escuela, no se puede quedar en algo marginal, es marginal, es discriminatorio, eso no puede ser tiene que ser una política institucional y ojala que el nuevo alcalde que comento sus propuestas programáticas yo no le he escuchado nada sobre los pueblos originarios

Em: no nada, nada, ni se acercó, estuvo visitando todas las organizaciones sociales y nosotros llevamos un trabajo enorme, de años, nos conoce todo el mundo, de izquierda y derecha y él no nos conocía (inaudible 69:08) son hippies y burgueses que llegaron al poder de la municipalidad de Valparaíso.

PM: Yo esperaría, inclusive le dije a la directora que tendrá una reunión creo que el viernes con el alcalde, que lo invite, sabe que directora invítelo para que nos conozca y nosotros conocerlo a él y ver que piensa él, antes de tener un prejuicio pero objetivamente en el programa no hay una palabra

Em: y eso que son progresistas requeté progresistas, nada

PM: en ese sentido , del punto de vista político yo no apoye a Sharp, él no tiene una palabra respecto a nuestro proyecto educativo entonces ahora cuál va a ser la respuesta que tenga el, no se po´ vamos a tener que desgastarlo, porque para nosotros es una constante batalla, es decir, aparte de hacer clases constantemente tenemos que estar

batallando los distintos espacios, que eso también nos quita tiempo, aparte por ejemplo de hacer clases de lenguaje tengo 4 horas de coordinación de interculturalidad y tenemos que hacer un montón de actividades, ósea, es decir, yo ocupo casi todo mi tiempo en la escuela, pero no tengo el tiempo para hacerlo bien, entonces constantemente hay una fricción ahí y se nos tiene que facilitar, ósea además nosotros trabajamos en un sector marginal de Valparaíso, que esta hacia la zona sur donde el aporte que estamos haciendo nosotros del punto de vista cultural es fundamental **[¿y cómo lo toman los apoderados?]** los apoderados bien, súper bien a ellos les gusta, es más nosotros recibimos una delegación de 25 niños de la comuna de Cañete, la corporación municipal no puso ni un peso, la JUNAEB no puso un peso, los apoderados hicieron una actividad un bingo juntaron dinero y atendieron a los niños, entonces para nosotros es un tremendo logro, un tremendo logro porque además estamos botando barreras de discriminación ósea aquí están los Mapuche, no son de revista, no andan quemando camiones, no andan quemando las forestales, son niños igual que los nuestros y ojala eso se mantenga y se sistematice en el tiempo para que eso se vuelva digamos, una costumbre y así vamos a ir avanzando como pueblo, aparte como pueblo-nación digamos como pueblo chileno, *(inaudible 72:00)* la oligarquía chilena ha vendido todo Chile, todo el territorio a las comunidades del sur las tienen cercadas las forestales *(inaudible 72:20)* y la peor contradicción es que hasta los propios peñis terminan trabajando en las forestales porque están empobrecidos entonces que quieren que nosotros engrosemos la marginalidad y nuestros niños después terminen en la cárcel por no tener oportunidades, en cambio acá la escuela a lo mejor un niño puede salir orfebre, le puede interesar la orfebrería, o un niño puede tejer y eso también no es parte del patrimonio cultural de Valparaíso, si esto era Alimapu, hasta en el sur yo me quedé impresionado que el Lonko que estuvo más en Cañete nos nombró como Alimapu, él nunca había estado aquí pero él sabía que esto era Alimpu, no lo nombro como Valparaíso y cuando se habla de bilingüismo ¿solamente se

habla de enseñarle inglés a los niños? Está bien, ojala que les enseñen chino, no sé, alemán, francés, está bien pero ¿qué pasa con nuestra lengua materna el chedungún?, porque esa es nuestra lengua materna o el Aymara en caso del territorio norte o el rapa nui como rescatamos lenguas que se estaban perdiendo como la de los hermano diaguitas que se perdió o cómo vamos resignificando eso en nuestros niños y si aprenden chedungún pueden aprender inglés, bueno lo que quieran e inclusive el inglés es obligatorio, desde quinto año básico hacia arriba y ¿por qué el chedungún no es obligatorio? ¿por qué la escuela tiene que postular? Y vamos a ver si le vamos a dar la resolución a la escuela para enseñarles una lengua materna ósea para mí es como el mundo al revés. Ahora yo entiendo que es la lógica winka, es la lógica del colonizador le vamos a dar otro poquito para que no molesten a estos niñitos revoltosos como se les dice para que no molesten más, entonces eso tiene que cambiar osino este país como dice el peñi queda en el discurso no más.

Em: En el tema de la EIB como dices tú por ejemplo nosotros vemos no sé si es una dicotomía que existe en el mundo rural y el urbano porque por ejemplo cuando el profesor plantea que hay que enseñar mapudungun en todos los colegios es verdad, si debería ser, si hay inglés, francés, también se debería enseñar mapudungun como idioma natal, bueno también esa práctica en Sudamérica hay por ejemplo en Uruguay se enseña el guaraní, en las comunidades españolas igual se enseña catalán, entonces eso como debería estar en una malla curricular para todos transversal, igual como el inglés por ejemplo, pero nosotros vemos que para el comienzo de todo este trabajo igual hay una diferencia entre el mundo rural y urbano, por el tema de las metodologías, porque allá aunque hay comunidades en las que se ha perdido mucho el mapudungun ya no hablan mapudungun los niños o jóvenes, los papás no lo enseñan o sencillamente los cabros ya no quieren atender, pero por último ellos escuchan el mapudungun es más fácil llevar el bilingüismo, debería existir en las comunidades colegios bilingües ósea que la enseñanza

sea en los dos idiomas porque allá hay recursos humanos que manejan el mapudungun. En el sur yo creo que lo que choca es que no se les da la categoría a los educadores tradicionales, aunque yo considero que acá igual pero allá es mucho más fuerte la categoría que debería tener como kimches como educadores ya porque siempre están por debajo del profesor mentor, ósea el profesor winka es el que sabe y a las finales terminamos los peñis *(inaudible 77:07)*. El otro día en el tema de salud, porque se le baja la categoría al indígena con su conocimiento con su sabiduría, imagínate el otro día fuimos a un tema de salud, donde hay profesionales indígenas trabajando en temáticas de salud junto a la gente winka, no indígena o mestiza y la jefa le decía oye sírvete cafecito, sírvele cafecito a una profesional indígena, bajándole el perfil ¿me entiende? Entonces en el sur yo he visto eso, yo he estado en varios colegios he visto que el profesional indígena de aquí pa´abajo. Eso es lo que se trata de hacer aquí y por lo que veo por lo que sondeo sucede, en la escuela no sucede tanto porque cuando yo *(inaudible 78:20)* al principio la gente que nosotros formamos, hemos formado gente con carácter indígena posicionadas en el tema. Lo rescatable de esto es que lo ha hecho la dupla pedagógica no solamente con el profesor Mapuche sino con los otros profesores en donde el educador tradicional esta igual a la par, por lo menos eso es lo que he notado yo, pero por lo menos la gente que nosotros tenemos está posicionada en lo que sabe y el profesor también ha estado en la lógica que él tiene que aprender del educador tradicional y a su vez nosotros tenemos que aprender las técnicas y metodologías que tienen ellos, aunque nosotros también tenemos nuestras metodologías. Esa falencia que existe en el sur es muy negativa porque teniendo los elementos y los recursos humanos allá del idioma, de estar en contacto allá con la cultura con la cosmovisión tienen las machis a poca distancia debería ser mucho más potente y haber avanzado a cien años luz respecto a las zonas urbanas porque acá nosotros estamos recreando todo, ósea estamos revalorizando nuestra cultura, estamos haciendo todo, estamos tratando de fortalecer todo, pero

nosotros estamos potenciando la cultura estamos haciendo todo para fortalecerla y allá se está (inaudible 80:02) a pesar de las falencias que ya hay pero si hay gente hablando perfecto el mapudungun, gente que tiene un conocimiento acabado. Pero el tema es que queda por debajo de la administración del colegio, por debajo de los profesionales y acá la falencia es que nosotros estamos armando todo, pero faltan recursos humanos preparados, ósea muchos se están capacitando como educadores tradicionales, pero la educación indígena no es de aula, es la práctica es del hacer, aprender haciendo, nosotros trabajamos así. *(inaudible 80:20)* manejamos conceptos una serie de cosas más porque también nos pasan la maquina cuando no manejamos estas cosas, algunos las manejamos a medias, el lenguaje técnico, todas esas cosas, pero falta que las comunidades se fortalezcan, yo desde que se empezó a trabajar la EIB yo vengo hablando con la Seremi la primera que tuvo un buen tratamiento con nosotros hace muchos años atrás antes del 2000, nosotros le propusimos que tenían que fortalecer primero que nada antes de hacer la EIB, fortaleces las comunidades y porque no se bajaban recursos para las comunidades para que se fortalezcan en las temáticas, nunca lo hicieron. ¿Sabes quién lo hizo? Salud, salud decantó recursos para las comunidades para que se potenciarán en el tema de salud indígena pero este gremio de la educación, este ministerio de educación es el más nefasto que tenemos los pueblos indígenas porque el desapego que tienen el pueblo Mapuche a lo mejor hoy día es producto de todo el trabajo de colonización ideológica por medio de la escuela y de los profesores. La gran deuda que tienen el estado con los pueblos originarios porque les obligaron a aprender algo que no era de ellos, yo creo que ahí cuando uno sale, aquí nosotros tenemos que levantarnos de esta colonización ideológica forzada que nos hicieron ya porque llegaban a las comunidades y nos decían ya sáquese el chamanto, usted no puede hablan mapudungun, no hable otra lengua, nos castigaban.

PM: Entonces tiene que haber, ojalá llegue a haber un presidente indígena en éste país, yo sueño con eso, tenemos que llegar a eso en algún momento, así como llegó a ser una presidenta mujer… y ojalá que ese presidente indígena eh, viera por el tema indígena, por el daño causado, fundamentalmente por el ejército, en el aniquilamiento de los pueblos originarios… y en la escuela pública, porque lo que muy bien gráfica don Iván, se prohibía a los niños hablar Mapudungún…

Em: Y allá se prohibía hablar el Aymara…

PM: *(inaudible 84'46")* No hay debate cultural… ahora, lo otro que quería mostrarte antes que se me olvide, es que los talleres interculturales nos han permitido en las tardes no hacer más reforzamiento del SIMCE, donde nuestros alumnos tenían un mal comportamiento… porque ya estaban aburridos de lenguaje y matemáticas en las tardes, o sea los estábamos agobiando, ahora los estamos dejando ser niños, fíjate lo importante… y muchos niños que tienen problemas conductuales en la mañana, en la tarde son *(inaudible 85'21")…* el referente más claro que tenemos es el equipo de Palín, el equipo de Palín tiene la taza de los niños con más… algunos tienen 4,5,6 hojas de anotaciones… y con el peñi Iván los llevamos al sur, son niños inquietos, niños desordenados…

**No son lo ideal para el sistema que tenemos…**

Em: Lo que pasa es que ahí, pone comprensión el pueblo Mapuche, y yo creo que pueblo Aymara igual, que plantea el cruzamiento de las dos partes *(inaudible 85'55")* es el mito ahí, de que es inquieto, pero hay que acostumbrarse porque es así, el viene así, porque tiene sus dos sangres, está luchando la sangre Winka y la sangre Mapuche, luchan en su interior, por lo tanto, es inquieto… y todos los Mapuche en la comunidad se fijan inmediatamente un niño mestizo de un niño que es más Mapuche puro, porque el Mapuche puro es parsimonioso literalmente, no dice garabatos, el Mapuche puro no dice garabatos, ponte tú *(inaudible 86'27")* ah, es más arrebatado, y eso es inquieto, pero

inteligente como él solo… porque captas, va aprendiendo, aprende las dos cosas, así es, así es funcional, así lo ven a uno los viejos, así no nos lo enseñaron a nosotros…

Ea: También me pasó lo mismo en el colegio, con los niños, de… desordenados como se puede decirle, mala conducta en la sala, cuando yo llegué a mí nadie me dijo éste niñito es así, esta niñita esto, nadie… claro, entonces… pero entre ellos mismos comentaban, ellos mismos decían

"tía, ella es así, es media éste, pelea con todos, le pega a todos" que se yo… y los niñitos igual, pero ellos en el taller digamos, son niños como dijo el profesor aquí, son niños, entonces es diferentes, y el trato es diferente… y, son súper trabajadores, son los que más aportan, más cooperadores, entonces empieza a haber otra relación con los niños que no se soportaban digamos, porque decían "si ella va a estar acá, yo no voy a estar con ella tía, no yo no quiero, porque no"... pero al final eso fue cambiando

**La dinámica es distinta…**

Em: Son otras metodologías de enseñanza…

Ea: Entonces eso ha aportado en el desarrollo como grupo de ellos, de… bueno este es un colegio rural, son 42 alumnos, así que como grupo ellos se ha congregado para bien, independiente en que haya todavía algunos casos, que hay algunos niños que no les gusta y que no participan en el taller… con esos niños no se ha podido lograr eso que con los otros sí, pero niñitas que ni se hablaban ahora si comparten, y son amigas, y amigos igual… porque se logra ese trabajo que es diferente, de conversación, de oralidad, de escuchar, otra cosa… entonces ha sido bien gratificante ese aspecto, que lo han visto los profesores, porque al final uno, yo como estaba ahí enseñando lo que uno sabe y lo que… pero los profesores han visto ese cambio, ese aporte digamos dentro del programa, que es bueno rescatarlo… porque de repente hay cosas que a uno se le va

PM: Nuestra metodología lamngen, es fundamentalmente, el respetar a los niños, entonces cuando un niño se siente respetado, es un niño que entrega respeto… no así

digamos en la mañana, porque el profesor constantemente le está faltando el respeto y lo está agobiando con tareas y más tareas, amenazándolo, que te voy a llamar al apoderado, que llegaste tarde **[Estar constantemente con el castigo…]** Amenaza, castigo…

Ea: Si po, acá las amenazas también eran constantes "voy a llamar a tu mamá"…

PM: Pero eso en el taller no pasa, no hay anotaciones, nosotros igual hemos avanzado, tenemos planificaciones del taller… es más, ayer conversábamos con una profesora que, y bueno el desafío ahora es cómo calificamos en la mañana ¿nosotros vamos a seguir haciendo las mismas pruebas? Hay que discutirlo, tenemos que cambiar la relación… o sea ya empezamos por un taller, pero de eso se tiene que generar un cambio para que deje de ser marginal, o sea yo, si llego a una escuela intercultural, me tengo que dar cuenta visualmente que es intercultural, inmediatamente, pero eso aún no está pasando, pero tenemos que llegar a eso… tenemos que adentrarnos a la sala de clases y oler interculturalidad, ver interculturalidad…

Ea: Eso es lo que quiere la directora ahora, con el equipo lo que tenemos que trabajar y que se integre la interculturalidad…

PM: Y creo representar un poco, al peñi cuando dice que "no, que tenemos que tener un colegio Mapuche o Aymara"…

**Claro… si, para ir finalizando, ya vamos a cerrar ya… ya abordamos las fortalezas, las debilidades, y para cerrar era como un poco retomar los desafíos, y harto lo han mencionado cierto… han estado hablando, ha surgido y han salido cosas importantes, y han salido cosas también, en las que han estado de acuerdo ustedes, que eso igual es importante recalcar… no sé si quieren mencionar algo relacionado a eso, con los desafíos que se vienen, hartas cosas ya las han mencionado, pero no sé si se quedó algo ahí que quisieran compartir acá… para ir finalizando el grupo…**

Em: Yo creo que uno de los desafíos importantes en este asunto ha de ser, la mayor vinculación entre el mundo académico, el mundo profesional, y los educadores tradicionales… **[claro…]** si por ejemplo, se les capacita a los profesionales a los profesores en culturas indígenas, cosmovisión indígena, etc. no puede estar separado cierto de la capacitación junto con el educador tradicional, tienen que ir mancomunado, sino ahí se da la dicotomía, y vamos a ver esas diferencias que se dan, desde el mundo… porque yo también desde el mundo indígena podría sentirme superior a un profesional, o superior a un psicólogo, con todo el respeto que se merecen ustedes, yo también me puedo sentir, bueno… ellos son winkas, no conocen la cultura, no saben cuál es el criterio ni mi forma de ser y todo el asunto, no conocen mi psicología, como yo veo, como enseño ¿me entiende? La idea es que nos emparejemos… que el mundo profesional entienda al educador tradicional para poder llevar a cabo el taller, si los dos estamos de acuerdo en ese sentido vamos a poder levantar cosas, si no va a ser todo tu por aquí y yo por allá… eso es lo que hay que tratar de evitar.

PM: Yo creo que un desafío es dentro de las políticas públicas y digamos ante los funcionarios que toman decisiones sobre todo en educación, tienen que ser funcionarios idóneos, ósea yo no puedo nombrar a un encargado oficial **[¿Funcionarios qué dijiste?]** funcionarios públicos… es decir, tienen que saber nuestra temática, en ese sentido… bueno puede ser una persona wingka, si con eso no hay problema, pero tiene que servir, tiene que tener una preparación **[Claro…]** académica, pero tiene que… lo que pasó en este periodo en que se nombró a jefe provincial, a un encargado de educación intercultural, lo vimos una vez, una vez…

Em: Se fijaron a lo mejor en la interculturalidad para fuera…

PM: O la supervisión, para nosotros es fundamental la supervisión… porque esa es la evidencia que tenemos para decir que lo estamos haciendo bien… **[Es lo mismo que decía la señora Silvia]** Incluso yo me atrevería a decir que ni la superintendencia quizás,

alguna supervisión para conocer las impresiones, porque la única supervisión que hemos recibido es parte de la encargada regional… **[No están bastante cómodos solos en eso… ósea como lo que mencionaba harto, como iniciativa de ustedes]** entonces cómo nosotros generamos evidencia como institución para decir que lo estamos haciendo bien, porque la evidencia que generamos nosotros hoy va a ser mañana materia de estudio en 10 años más, para ver si este proyecto puede en 10 años más, funciono o no funcionó, o que rectificación hay que hacerle para seguir impulsando, porque esto es científico… no es digamos, ah, porque a mí me sobra tiempo, lo puedo hacer… no es folclore, no es una itinerancia cultural, no es que yo vaya y diga voy a hacer un taller con los Mapuche, mañana con los Aymara…

Em: Lo que dice el peñi es así… **[De que están muy divididos…]** claro, es que todo nos lleva a que una de las falencias grandes que se están viendo hoy día, por estos asuntos, es que hay una disfunción, unos por acá otros por allá, y que esta gente no se preocupa y que hay gente que no conoce el tema, se está folclorizando… es horroroso, horroroso… yo casi me fui de espalda la otra vez cuando vi las presentaciones y como se usa el atuendo, porque todo eso tiene una relevancia una significancia pero tremenda… entonces cuando los profesores no entienden, y si el educador tradicional no tiene suficiente poder, no tiene la suficiente entereza para decir "no, esto no va, no corresponde" se hace *(inaudible 95'19'')* pasa y le pasan la máquina al educador tradicional y hace cualquier cosa… y eso es lo que hay que tener cuidado en el tema de la EIB, el tema no cierto de todo esto de la interculturalidad, el que no se folclorice nuestro tema, es una de las… y está pasando en Santiago y en otros lados **[Porque al final se está reduciendo…]** Claro, o sea igual van a quedar todos conformes, porque hicieron una presentación y le pusieron no sé qué atuendo, o no sé cómo hablaron Mapudungún porque afuera no hemos escuchado al caballero hablando cualquier cosa en Mapudungún… entonces, es importante no cierto no olvidar de la capacitación en todos

estos temas, y no olvidar al profesor mentor, el profesor profesional con el educador tradicional…

Ea: Eso tiene que venir de la universidad, ahí se tiene que apuntar, a las nuevas carreras de pedagogía… nosotras visitamos, o sea no visitamos, estuvimos en la UPLA un semestre con cosmovisión y lengua Aymara, y era para los estudiantes ese módulo, digamos así, pero ellos no iban… porque era optativo… estaba Mapuche, estaba Aymara y estaba Rapa Nui…

Em: Yo me aburrí de esos talleres, yo hice el taller justo en la Universidad de Playa Ancha, y en la Valparaíso… pero duró un puro semestre no más porque yo me aburrí, porque no estoy para perder el tiempo y si el cabro quiere aprender, porque resulta que los profesores como eran ramos optativos iban cuando querían, los profesores fijaban pruebas para ese mismo día… así que chao, por todas las movidas que me dieron, que me pagaron, pero la cuestión es que aquí está la cultura sobre todas las cosas…

Ea: O sea que ellos lo tomen de otro punto de vista cuando llegan a enseñar a los niños, y cuando llegan a trabajar con niños que son Aymara, Diaguita, Mapuche…

Em: O sea en todas las carreras hay ramos técnicos e inglés por ejemplo, en ingeniería tienen que tener un semestre de inglés, por ejemplo, o dos, nivel uno, nivel dos… y con nota, no optativa… **[Tiene que ver con lo que decían ustedes también antes, que tiene que haber un cambio estructural en la educación]**

Ea: Si yo voy a un colegio, en mi colegio nadie tenía idea de la cultura Aymara, todo se enseñaba que “allá vivían” vivían, no viven, entonces ahora todo eso, y el Lonko tiene su profesor mentor, pero ellos van de la mano… es otra dupla, se han logrado otras cosas con esa dupla que es fuerte, porque está ahí el espacio con la directora, con el sostenedor, pero no todo los educadores tienen esa fortaleza…

Em: Ese es el gran logro, y el gran mérito…

Ea: Como le digo en el colegio nadie sabía, el otro día me dijeron todos hemos aprendido contigo, tanto profesores como estudiantes… porque ellos deberían venir con un poco de preparación, por eso decía yo que ahí está una de las *(inaudible 99'00")…*

**En general, hemos abordado todos los temas que teníamos previstos, de acuerdo a las ventajas, las desventajas y las fortalezas… muchas gracias por participar a todos y todas, fue una instancia provechosa y de harto aprendizaje, gracias por haber venido… y no sacaron muchas galletitas ni cositas… pero llévense… y muchas gracias, en todo caso vamos a considerar lo que nos dijeron también porque igual nos llega a nosotros que somos parte de la universidad y estamos con la tesis y el mundo académico, y es verdad lo que mencionan porque a veces se queda ahí, y se quedan hablando entre los mismos y no se conoce mucho más, y vamos a ver de qué forma damos vuelta eso y que no nos coma…**