



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS FISICAS Y MATEMATICAS

DEPARTAMENTO DE INGENIERIA INDUSTRIAL

**EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL. EXPERIENCIA Y
APRENDIZAJES DE INICIATIVAS EN ESCUELAS DE LA I REGIÓN DE TARAPACÁ**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN GESTIÓN Y POLITICAS PÚBLICAS**

DENIS MARLENE LARRAGUIBEL ÁLVAREZ

**PROFESOR GUIA:
GABRIELA RUBILAR DONOSO**

**MIEMBROS DE LA COMISION:
MAITE DE CEA PÉ
FRANCISCA IRARRÁZABAL GONZÁLEZ**

**SANTIAGO DE CHILE
2017**

RESUMEN

La Región de Tarapacá es una de las zonas de Chile con mayor número de indígenas y extranjeros, existiendo fuertes estereotipos negativos hacia ambos conglomerados, siendo víctimas constantes de discriminación, exclusión y trato ofensivo, lo que termina repercutiendo en los niños y niñas. Esto hace necesario que los establecimientos educativos generen iniciativas en torno a la inclusión de los estudiantes provenientes de culturas distintas. El país lleva poco tiempo trabajando en esto, con la implementación del Sector de Lengua Indígena, y proyectos propios de municipios o escuelas para la inclusión de estudiantes extranjeros. Esto hace relevante preguntar sobre los efectos en términos de inclusión de las iniciativas interculturales desarrolladas en escuelas de la región.

Es así que el objetivo general del estudio es *Identificar y diferenciar los efectos en términos de inclusión (tanto educativa como social) percibidos por los propios actores que desarrollan iniciativas o proyectos de interculturalidad en establecimientos de la I Región de Tarapacá de Chile*. Sus objetivos específicos son: Conocer la percepción que los distintos actores tienen sobre la forma en que se trabaja la diversidad en términos de inclusión social y educacional; identificar debilidades y fortalezas percibidos por los actores que participan en las iniciativas o proyectos que trabajan con la diversidad cultural; identificar facilitadores y obstaculizadores percibidos por los actores en la transición entre educación pre-básica, básica y media en el trabajo con la diversidad cultural en las escuelas; y generar recomendaciones para Políticas Públicas más integrales de educación intercultural.

Para esto se realizó un estudio cualitativo, de índole descriptivo-interpretativo. Se recolectó la información mediante entrevistas semiestructuradas, en base a un muestreo intencionado. Se seleccionó como casos de estudio a cuatro escuelas de la Región de Tarapacá con alta matrícula de alumnos inmigrantes e indígenas, siendo las unidades de observación directivos, profesores, y apoderados y familiares de estos estudiantes. La cantidad de entrevistas por caso varió, llegando a un total de 27, más tres entrevistas realizadas a expertos de la región en el tema. La información se analizó con la triangulación de datos en una matriz que cruza temas claves según cada actor.

Según se aprecia, los programas interculturales de las escuelas están formados por tres focos: el Sector de Lengua Indígena (el principal); celebraciones culturales en coordinación con los pueblos; y talleres de tradiciones indígenas (en algunos casos). Estos son valorados por la comunidad, siendo su principal efecto acercar los niños y niñas a las culturas autóctonas, generando un mayor orgullo en los alumnos indígenas, y una mayor valoración de los pueblos originarios por parte del resto. Aunque algunos apoderados no están de acuerdo con el SLI o con la gestión de las actividades.

Se observan deficiencias respecto a alcanzar un programa intercultural integral, al no generarse espacios de diálogo entre las culturas, ni interacciones equitativas, sin tener lineamientos específicos para generar respeto mutuo, ni dar continuidad entre los niveles educativos. Evidenciándose aún el fuerte predominio de la cultura chileno-occidental. Es necesario, entonces, incluir lineamientos sobre educación inclusiva: insertando de manera transversal en los planes de estudio la interculturalidad, realizando las adecuaciones pertinentes; incorporando a la comunidad educativa en el proyecto, capacitando en estrategias de educación inclusiva y en cultura indígena a los profesores, y trabajando con los apoderados la importancia del programa; creando aristas para mejorar la convivencia entre los estudiantes, dada la discriminación y el acoso existente. Donde tanto los establecimientos, como las políticas educativas, desarrollen líneas de acción que permitan la inclusión cultural de los estudiantes inmigrantes. Dando, además, una continuidad a la educación intercultural a través de los ciclos educativos.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido posible gracias al apoyo del Proyecto; CONICYT/FONDAP/15110006. Centro Interdisciplinario de Estudios Indígenas e Interculturales. Línea Políticas Públicas y Reconocimiento: Estado, pueblos indígenas y ciudadanía.

Se agradece el apoyo y financiamiento parcial del Centro de Innovación en Educación (CIE) de Fundación Chile, ya que facilitaron el acceso a las escuelas en estudio y financiaron el trabajo en terreno.

Sobre todo, se da las gracias a la buena voluntad de todos los entrevistados, quienes dispusieron parte de su tiempo para participar de este estudio de caso, así como muchos estuvieron dispuestos a contar historias y percepciones personales, haciendo posible alcanzar los objetivos de la investigación.

En lo personal, se agradece a la profesora guía de esta investigación, Gabriela Rubilar, por su paciencia, apoyo constante, y diligencia como guía en el estudio.

Finalmente, se agradece el apoyo incondicional de la familia, quienes tuvieron paciencia durante todo el proceso, disponiendo siempre de palabras de aliento, e incluso estuvieron dispuestos a sacrificar momentos valiosos en sus vidas con tal de que este proyecto llegase a su fin.

TABLA DE CONTENIDO

I. PRESENTACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
II. MARCO REFERENCIAL	8
a) Diversidad cultural; Grupo Étnico e Identidad Cultural	8
b) Dominio cultural, políticas de asimilación y sincretismo	9
c) Estereotipos, discriminación étnico-racial, racismo y prejuicios.....	11
d) Multiculturalidad e interculturalidad; Educación para la diversidad cultural.....	14
e) Hacia una Educación inclusiva	17
f) Educación en Chile en relación a la diversidad cultural	21
III. MARCO METODOLÓGICO	26
a) Objetivos	26
b) Metodología de Investigación.....	26
c) Selección de escuelas y entrevistados.....	27
d) Análisis de información	28
e) Consideraciones éticas	29
IV. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA SEGÚN LOS ACTORES	30
1. PERCEPCIONES EN LAS CUATRO ESCUELAS	30
a) Gestión escolar y curriculum	30
b) Sector de Lengua Indígena.....	35
c) Actividades e Identidad	41
d) Valoración de las actividades parte de la comunidad educativa.....	45
e) Convivencia y discriminación	47
f) Transición Educativa	55
2. ENTREVISTAS EXPERTOS	60
a) Visión Educación Intercultural	60
b) Percepción sobre la actual Política Educativa para la Diversidad Cultural	60
c) Programa Intercultural en las Escuelas	61
d) Implementación Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Tarapacá	62
e) Discriminación y Políticas que potencien la inclusión	66
3. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS	69
4. ANÁLISIS SOBRE LOS ELEMENTOS EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS PARA UN BUEN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL	73
5. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS DE LOS DISTINTOS ACTORES ENTREVISTADOS	76
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES	82
VI. BIBLIOGRAFÍA	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Entrevistados por Escuela estudiadas.....	28
Tabla 2: Obstáculos y Facilitadores para un programa para la inclusión cultural.....	743
Tabla 3: Debilidades y Fortalezas del actual PEIB.....	734
Tabla 4: Recomendaciones indicada en las Escuelas y por los expertos	76

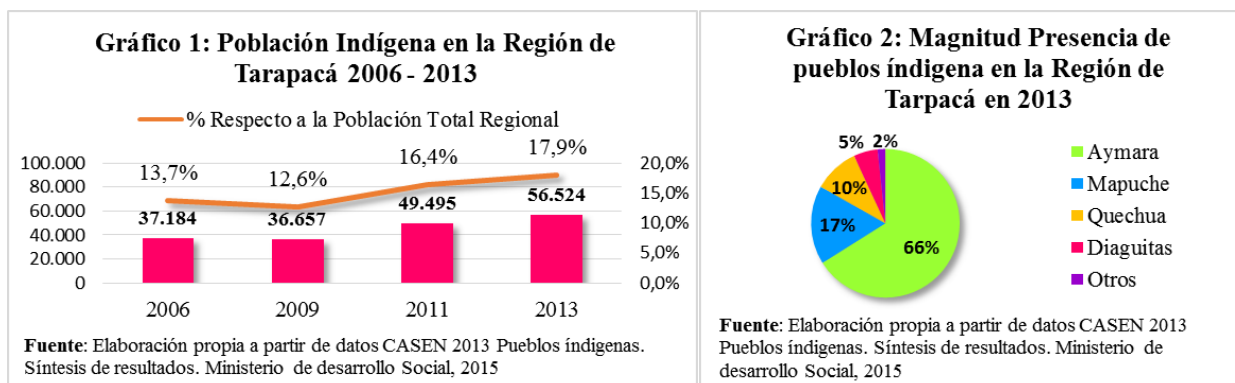
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Gráfico 1: Población Indígena en la Región de Tarapacá 2006 – 2013	1
Gráfico 2: Magnitud presencia de pueblos indígenas en la Región de Tarapacá en 2013.....	1
Imagen 1: Cuadro ilustrativo diferencia exclusión-segregación-integración-inclusión.....	1
Gráfico 3: Procedencia de la Población Inmigrante en la Región de Tarapacá 2005 vs 2014...2	
Gráfico 4: Matrícula escolar por pueblo originario en Tarapacá en 2016.....	3
Gráfico 5: Matrícula escolar por País de origen (excluidos Chilenos) en Tarapacá en 2016....3	
Gráfico 6: Distribución de la población indígena según conocimiento y uso de lenguas originarias en 2013.....	5
Gráfico 7: Conocimiento y uso de Lenguas Originarias de la población indígena a nivel país según tramo de edad en 2013	5
Imagen 2: Cuadro ilustrativo diferencia exclusión-segregación-integración-inclusión.....	19

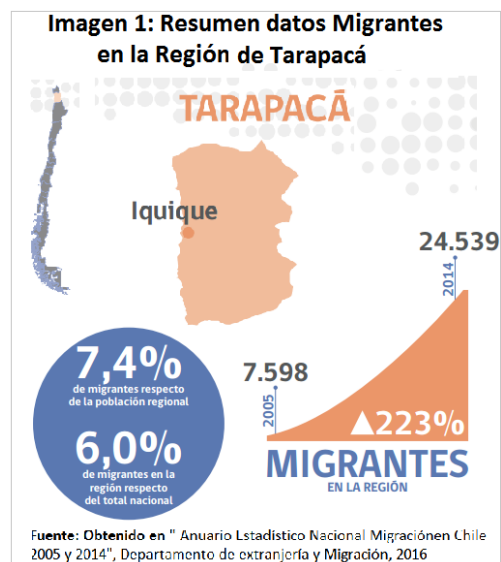
I. PRESENTACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En Chile existe un gran número de personas pertenecientes a los pueblos originarios, presentando, además, un número cada vez mayor de inmigrantes, sobre todo en ciertas regiones como la Región de Tarapacá, haciendo las salas de clase de los establecimientos del país más diversas culturalmente. En este contexto se hace relevante conocer los avances en educación inclusiva para la diversidad cultural en esta región, dirección hacia la que se orienta este estudio.

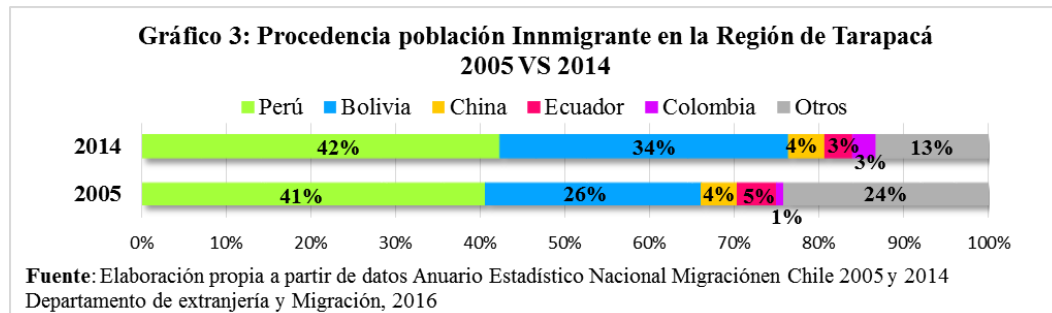
A nivel general, en el Censo del año 2002 un total de 692.192 personas (4,6% de la población total del país) se declaran pertenecientes a alguno de los pueblos originarios, aumentando esta cifra a 1.565.915 personas en 2013, correspondiendo al 9,1% de la población total (Ministerio Desarrollo Social, 2015). En la Región de Tarapacá, en la que se enmarca este estudio, la población indígena ha pasado de ser 37.184 personas en 2006 -correspondiendo a un 14% de la población regional- a 56.524 en 2013 -alcanzando un 18% de la población de la región-, mostrando su importancia dentro de la zona (ver gráfico 1). En 2013 el 66% de la población indígena de la zona se reconoce como parte del pueblo Aymara, seguido de los Mapuches y Quechucas con un 17 y 10% respectivamente (ver gráfico 2). Esto muestra la relevancia que tienen los pueblos Aymara y Quechua en la Región de Tarapacá. Según el Ministerio de Educación (2012) este aumento de la cantidad de indígenas en el país puede deberse, por un lado, a una menor autonegación cultural y un mayor orgullo por su origen, favorecido por un menor nivel de castigo social por ello, y por otro lado, puede ser producto de los beneficios económicos a los que acceden al identificarse como indígenas.



Sumado a esto, en las dos últimas décadas en Chile ha aumentado considerablemente la población de personas provenientes de otros países. Mientras el Censo de 1992 registra 14.597 inmigrantes (0,9% de la población total) en 2014 residen en nuestro país 410.988 extranjeros (2,3% de la población total). Según los datos del Departamento de Extranjería y Migración (2016), la Región de Tarapacá es la tercera con mayor cantidad de inmigrantes entre su población, y tiene la mayor proporción de extranjeros en relación a su población total, aumentando un 223% desde 2005 a 2014 (ver imagen 1). Llama la atención que un 76% de los extranjeros residentes en la región son pertenecientes a países limítrofes con Chile: Perú (42%) y Bolivia (34%). Estos importantes flujos migratorios al interior de la región



(transfronterizos) dan cuenta de la creciente estabilidad social y económica experimentada por Chile en los últimos 20 años, que hace del país un lugar de destino deseable para vecinos que buscan mejores oportunidades, así como para otros países de la región (Stefoni, 2001). Además, que la conformación de sociedades multiculturales es parte intrínseca de la globalización.



Este aumento de la diversidad cultural hace que tanto los habitantes del país como los recién llegados demanden modificaciones en las instituciones y estructuras sociales para que generen un mayor respeto a las distintas identidades culturales y a los derechos humanos, orientándose hacia la integración, un trato igualitario y la no discriminación, fortaleciendo así las relaciones entre países (Stefoni, 2001). Respecto a los pueblos indígenas, en Chile se ha instalado en la mente de las personas, de forma inconsciente, distintos estereotipos racistas y discriminadores formados históricamente (Vergara & Campo, 2005). En este sentido, el imaginario social del chileno es distinto al de los pueblos originarios ya que forma su identidad racial en base a lo blanco-europeo, usando esta distinción para marcar clases sociales y rangos de poder, contraponiéndose a una alteridad negativa enmarcado en el indígena y el “negro”, el cual debe ser conquistado o aniquilado (Tijoux., 2013). De esta forma se constituye una jerarquización racial basada en la colonialidad del poder, una supuesta superioridad “natural”, donde por un lado quedan los blancos (europeos) y los mestizos, y por el otro lado, los “indios” y “negros”, relacionados en categorías binarias de primitivo-civilizado, irracional-racional (Walsh, 2010). Se produce también la colonialización cosmológica, vista como la destrucción de la filosofía y religiosidad propia de las comunidades indígenas, tajándolas como “primitivas” y “paganas” (Walsh, 2010). La discriminación es fortificada por el trato que ha tenido el Estado chileno hacia los pueblos originarios de nuestro país, partiendo por el tardío reconocimiento de los indígenas y sus derechos, y por la diglosia¹ que ha generado discriminación desde la cultura dominante, y vergüenza étnica desde los indígenas (MINEDUC & UNICEF, 2012).

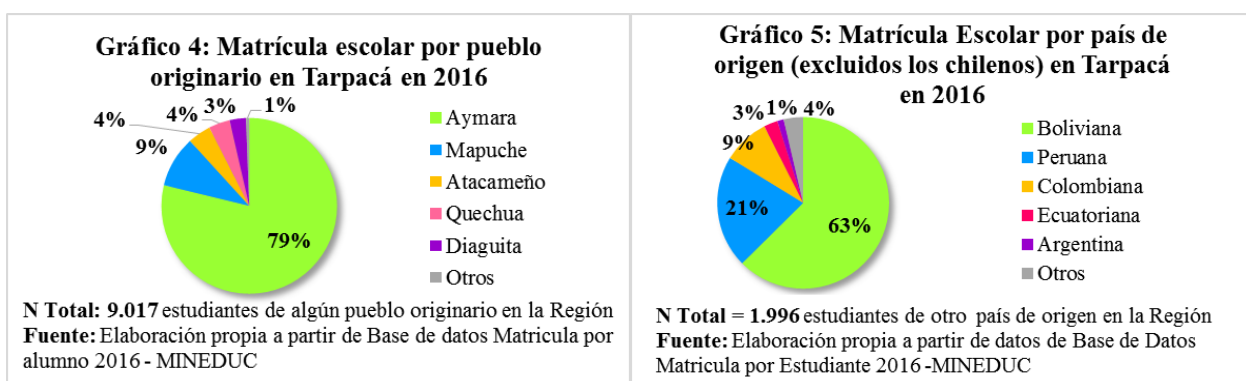
La historicidad también genera el imaginario social sobre el ser chileno con una voluntad de serlo en perfecta homogeneidad, repercutiendo en el contraste “Ser chileno/Ser otro inmigrante”, ya que el extranjero genera diferencia (Aravena & Alt, 2012). Esto es el cimiento de que en Chile el estigma hacia el inmigrante este dirigido principalmente hacia un determinado grupo de extranjeros, cuyo origen está fuertemente relacionado a lo indígena o a lo “negro”, generándose una visión distinta entre, por ejemplo, el Argentino y el Peruano, siendo este último objeto de mayor actitudes racistas y xenófobas (Tijoux., 2013). Es así que los chilenos tienen estereotipos mayoritariamente negativos hacia los inmigrantes peruanos, identificándolos con ilegalidad,

¹ Entendida como “sometimiento de una o más lenguas (la lengua de los subalternos) por la lengua de los grupos dominantes plurilingüe” (Albó, 1998, citado en MINEDUC & UNICEF, 2012, pág. 7).

delincuencia y pobreza, existiendo además estigmatización laboral que terminan perjudicando su acceso a mejores trabajos (Stefoni, 2001). Actualmente, también se generan estereotipos hacia los inmigrantes colombianos y dominicanos a raíz del creciente aumento de ellos en el país, teniendo fuerte relación este estigma con el tono de su piel (Tijoux, 2016). En relación a esto, es importante considerar los resultados de la investigación desarrollada por Tijoux (2013), la cual muestra que los niños y niñas de origen extranjero que estudian en el país heredan su condición de inmigrantes sin una sociedad que los acoga del todo – al considerarlos como habitantes provisorios- provocando que hereden también las humillaciones, maltratos y racismo del que son objeto sus padres. Es así que estas conductas discriminatorias se reflejan también en las salas de clases donde asisten niños y niñas indígenas e inmigrantes, enfrentándose a situaciones de conflicto o acoso escolar por parte de los grupos mayoritarios. Respecto a esto, un estudio sobre convivencia escolar desarrollado por UNICEF en 2004, y replicado en 2011, constata que un 30% de los encuestados (1.614 niños, niñas y adolescentes de distintas zonas del país) considera que una o más nacionalidades son inferiores a la chilena, cifra que si bien disminuyó en 2011, llegando a un 20%, no deja de ser preocupante, principalmente porque las nacionalidades frente a las cuales muestran con mayor frecuencia sentirse superiores son la peruana y la boliviana (no así con argentinos).

Sin embargo, el lograr una integración real beneficia tanto a los inmigrantes como al país que los acoge, ya que son una fuente de recursos humanos fundamental para el desarrollo de la economía de los países, como es en el caso de Chile (Stefoni, 2001; Tijoux & Córdova, 2015). Pero esta mayor demanda por mano de obra inmigrante, los posiciona en un rol subordinado, excluyéndolos de los grandes beneficios de la modernidad (Tijoux & Córdova, 2015) al ser utilizados como una forma de flexibilizar las condiciones laborales de la ciudad receptora dada su urgencia por conseguir ingresos (Fundación Superación de la Pobreza & Instituto Chileno de Estudios Municipales, 2016). De este modo, la importancia del migrante para nuestra economía y la riqueza que entrega a la cultura local con sus conocimientos y cualidades propias (FSE & ICHM, 2016), hace fundamental mejorar las condiciones sociales en que viven y que la sociedad aprenda a valorarlos, generando una mayor integración e inclusión de ellos.

Esta diversidad cultural actual existente en Chile, y con ello, en sus salas de clases, llama a la pregunta sobre si está siendo atendida en el sistema educativo actual del país. En términos concretos, según datos entregados por el Ministerio de Educación, en 2015 hay un total de 3.548.736 estudiantes matriculados en establecimientos escolares activos a lo largo del país, de los cuales un 6% son indígenas, cuyo mayor conglomerado corresponde al pueblo mapuche, seguido de los Aymara. En la Región de Tarapacá en tanto, de los 73.103 niños y niñas matriculados en jardines, escuelas o liceos de la zona, un 12% pertenece a algún pueblo originario (9.017), siendo un 79% de ellos Aymara (ver gráfico 4).



Respecto a los estudiantes inmigrantes, a nivel nacional, en 2014 hay un total de 22.425 niños y niñas con nacionalidad extranjera en el sistema educativo chileno, cifra que aumenta a 30.625 en 2015 (aunque no supera el 1% de la matrícula total del país, lo que puede indicar una subestimación, dado la cantidad de inmigrantes a nivel país). Así mismo, de los 14.750 estudiantes que reportan un país de origen distinto al chileno, los 5 principales orígenes, de mayor a menor, son: Perú, Colombia, Bolivia, Argentina y Ecuador. En la Región de Tarapacá, de los 73.103 estudiantes matriculados en 2016, un 8% son extranjeros, a la vez que, de los 1.996 que reportan un país de origen distinto al chileno, un 63% son de origen boliviano, un 21% son de origen peruano, seguidos de un 9% que son originarios de Colombia, según la base de datos de matrícula por estudiantes del Ministerio de Educación.

Estos más de 200 mil estudiantes indígenas y más de 30 mil alumnos y alumnas extranjeros que estudian actualmente en las escuelas del país, demandan un sistema escolar más inclusivo culturalmente, donde puedan expresar sus tradiciones y su historia, adquiriendo importancia la educación intercultural. La educación intercultural se puede comprender como *“programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios”* (Banks, 1988, citado en Aguado, 1991, pág. 89). Esto implica enfrentar desafíos y retos en el desarrollo de prácticas educativas orientadas a una mayor inclusión de diferentes grupos culturales. En la medida que los países generan un enfoque educativo intercultural, se benefician tanto en el sentido cultural como humano, ya que logran apreciar y valorar las diferentes tradiciones, y adquieren conocimientos y habilidades para poder vivir de buena forma en la diversidad, evitando el racismo, las prácticas discriminatorias y los problemas de convivencia en las escuelas (Loncon, 2013).

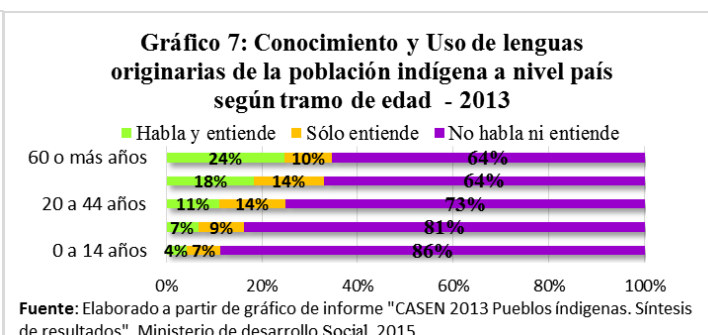
Por otra parte, más de la mitad de la matrícula indígena e inmigrante del país es atendida por establecimientos municipales (51% de los alumnos con procedencia indígena y 61% de alumnos extranjeros), siendo importante que existan políticas educativas interculturales establecidas desde el Ministerio de Educación (MINEDUC), posibilitando así que se alcance una educación para la diversidad cultural integral en todas las establecimientos educativos del país, asegurando con ello que las escuelas municipales cuenten con programas para responder a las variedades culturales presentes entre sus estudiantes.

Por su parte, Chile lleva pocos años incursionando en Políticas Públicas educativas relacionadas con la inclusión de la diversidad cultural en el aula. Recién en 1993 se crea la Ley Indígena (Ley 19.253) donde el Estado reconoce la existencia de etnias indígenas en el país –no así de pueblos originarios, imposibilitando su autodeterminación-, ratificando en 2008 el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (creado en 1989²) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Este proceso de gestión de asuntos indígenas que inicia en los años 90 tiene dos líneas de acción paralelas; una vinculada a la creación e implementación de políticas y programas con foco en el fortalecimiento indígena, y otra orientada a trabajar los temas de reconocimiento de las identidades indígenas (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2011). En relación a las políticas educativas, en 1993 se crea la Beca Indígena (Artículo 33 de Ley

² Este convenio señala el deber del Estado de consultar a las propias comunidades indígenas respecto a medidas legislativas y administrativas que los afecten, regulando además, temas relativos a costumbre y derechos de los indígenas (Oficina Internacional del Trabajo, 2006).

Indígena 19.253) que tiene como propósito apoyar, en cuanto a acceso y permanencia, en educación básica, media y superior, a niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos originarios que tengan un rendimiento escolar destacable y una situación socioeconómica vulnerable (CHILE. Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993). Mientras que en 1996 se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) a partir del artículo 32 de la ley 19.253, el cual establece que se “desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”. Incorporándose en 2009 el Sector de Lengua Indígena (SLI) al curriculum de Educación Básica, siendo obligatorio en escuelas con al menos un 50% de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, y un 20% a partir de 2013 (MINEDUC & UNICEF, 2012).

La razón por la cual la enseñanza de las lenguas indígenas es una de las aristas principales de la educación intercultural, se debe a que es en la lengua materna en donde las personas toman conciencia de la realidad y adquieren los aprendizajes (Loncon, 2013). Es así que su enseñanza es una estrategia para la mantención de los pueblos indígenas y su cultura al posibilitar la recuperación de su cosmovisión y espíritu, dado que las prácticas tradicionales de los pueblos están en la “memoria lingüística de sus miembros” (Loncon, 2013, pág. 47). Esto es relevante en medida que, con el paso de los años y los procesos impositivos de educación occidental y la prohibición de usar lenguas indígenas, se evidencia una pérdida continua de los hablantes, a tal punto que en el año 2013 sólo un 11% de la población indígena es capaz de hablar y entender su lengua materna, mientras un 79% no es capaz ni de entender ni de hablar (ver gráfico 6). Las cifras son aún más alarmante en las zonas urbanas, mientras en 2013 un 22% de la población indígena de las zonas rurales entiende y habla su lengua, sólo un 6% de la población de zonas urbanas lo hace. Son los niños y niñas quienes menos manejan la lengua, ya que entre quienes tienen de 0 a 14 años sólo un 4% habla y entiende su lengua indígena, mientras el 86% no es capaz de ninguna de las dos (ver gráfico 7). Si bien las personas de 60 años y más son quienes mantienen un mayor conocimiento de su lengua (llegando a un 24% quienes hablan y entienden), más de la mitad no es capaz ni de hablar ni de entender, lo que contribuye a la pérdida en generaciones venideras.



A pesar de la relevancia que tiene la lengua en la mantención de una cultura, este esfuerzo no es suficiente para lograr un programa de educación intercultural integral, faltando iniciativas centradas en enseñar en base a la cosmovisión indígena, en favorecer el encuentro entre la diversidad de orígenes presentes en un aula, y en incorporar la educación para la diversidad cultural de manera transversal en el sistema educativo (más allá de la educación intercultural bilingüe) (Loncon, 2013). En este sentido, hay algunos municipios a lo largo del país que han decidido

profundizar en medidas de educación intercultural relacionadas a pueblos indígenas (como en las comunas de Coquimbo, Puerto Montt y Santiago³).

Por otro lado, también se deja fuera del programa intercultural y de las políticas educativas en torno a la inclusión cultural, las temáticas referidas a los extranjeros que estudian en nuestro país. En este sentido, se aprecia en Chile una carencia de políticas migratorias, lo cual repercute fuertemente en el área de educación. Recién en 2005 se incorpora un cambio significativo en el área educativa con el circular N°131 del Ministerio de Educación, el cual hace referencia al “Circular Bitar” relacionado al “*Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial*” (FSE & ICHEM, 2016, pág. 8). Este establece procedimientos para la incorporación expedita de los estudiantes extranjeros a las escuelas del país, permitiendo la matrícula provisoria mientras los padres regularizan la situación legal, y asegura la subvención escolar para estos establecimientos (FSE & ICHEM, 2016). A parte de esto, algunos municipios a lo largo de Chile se están enfocando en generar una educación para la inclusión cultural de inmigrantes, destacándose el municipio de Quilicura en la Región Metropolitana - donde se capacita a los distintos actores escolares en relación a la diversidad cultural, entregándoles conocimientos sobre otras culturas para aumentar el respeto y la inclusión (Departamento de Educación Municipal de Quilicura, 2016)-, así como el municipio de Recoleta y Estación Central (FSP & ICHEM, 2016). También hay escuelas a lo largo del país que desarrollan proyectos propios relacionados a la inclusión cultural, como la escuela República de Alemania del Barrio Yungay en la comuna de Santiago Centro⁴. Sin embargo, que estas iniciativas no nazcan desde una política estatal, de forma integral y global, genera que muchos estudiantes extranjeros queden a la deriva e imposibilita una continuidad en la educación de los estudiantes al cambiar de ciclo educativo o de establecimiento, apreciándose la necesidad de coordinar los distintos ciclos escolares en base a un programa integral diseñado de acuerdo a las edades y conocimientos previos de los estudiantes.

El contexto expuesto justifica la importancia de desarrollar estudios e investigaciones que muestren cómo se vive la diversidad cultural al interior de los complejos educativos del país. El presente estudio de caso avanza en esta línea, analizando a partir de las perspectivas de los propios involucrados, las iniciativas interculturales que desarrollan algunos establecimientos educacionales, así como sus posibles resultados en términos de inclusión, guiándose para ello por la siguiente pregunta: **¿Cuáles son los efectos en términos de inclusión, percibidos por los propios actores, de las iniciativas o proyectos de interculturalidad en los distintos ciclo educativo en escuelas de la I Región de Tarapacá de Chile?**

De este modo, el objetivo de este estudio se orienta a identificar y diferenciar los efectos en términos de inclusión (tanto educativa como social) percibidos por los propios actores que

³ Para conocer más de estos programas se puede ingresar a:

<http://www.educacioncoquimbo.cl/?p=5731>

<http://cristianmansillapino.bligoo.cl/municipio-presenta-programa-de-educacion-intercultural>

<http://www.educasantiago.cl/municipio-y-conadi-firman-convenio-para-fortalecer-iniciativas-de-educacion-intercultural/>

⁴ Para conocer más al respecto se recomienda ingresar a:

<http://www.elmostrador.cl/cultura/2014/04/07/escuela-republica-de-alemania-ejemplo-de-inclusion-multicultural-en-la-educacion/>

desarrollan iniciativas o proyectos de interculturalidad en establecimientos educacionales de la I Región. Las preguntas directrices de esta tesis son las siguientes:

- ¿Cuáles son los principales efectos que perciben los actores que participan en proyectos o iniciativas de interculturalidad a nivel escolar?
- ¿Es posible diferenciar estos efectos en términos de inclusión?
- ¿Hay diferencias de efectos o proyectos según ciclo educativo?
- ¿Qué aprendizajes de política se pueden extraer de las experiencias analizadas?

A continuación se encuentra el marco de referencia sobre los conceptos, modelos y experiencias relevantes en este tema, utilizados para fortalecer el posterior análisis. Seguidamente, se expone la metodología de este estudio de caso. Luego se presentan los resultados de la investigación, partiendo por el análisis de lo observado en las escuelas estudiadas, complementándolo, posteriormente, con lo señalado por los expertos entrevistados, encontrándose inmediatamente después una sección sobre los obstáculos y facilitadores encontrados en la implementación del proyecto intercultural, exponiendo, además, sus debilidades y fortalezas, seguido por las recomendaciones dadas por los actores. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones en torno a lo expuesto.

II. MARCO REFERENCIAL

a) **Diversidad cultural; Grupo Étnico e Identidad Cultural**

Es importante partir indicando qué se entiende por cultura, según Ansión (2007) cultura es el modo en que una persona se relaciona consigo misma y con los demás, incluye el modo de hacer las cosas, el modo en que uno se viste, cocina y conversa, el modo en que uno se relaciona con la naturaleza y lo sagrado, y el modo en que uno expresa, manifiesta o siente diversas emociones y sentimientos, es decir, es el modo en que uno conoce y se apropia del mundo. La cultura puede ser comprendida como voces colectivas de seres situados históricamente y en constante diálogo con otras voces que adquieren distintas posiciones sociales dentro del yo (Hermans, 2001). Los elementos culturales, por tanto, son aquellos elementos que se requieren para mantener la manera en que un grupo de personas viven su vida cotidiana, la forma en que resuelven sus problemas y satisfacen sus necesidades, son los elementos que necesitan para formular y cumplir sus aspiraciones, pudiendo haber inconstancias y contradicciones entre ellos (Bonfil Batalla, 1988). La cultura es dinámica, individual y colectiva, cambia según los problemas a los que se enfrenta, a velocidades distintas, siendo importante comprenderla en sus rupturas y en sus continuidades (Ansión, 2007).

Por su parte, el control cultural es un sistema global de relaciones por medio del cual se toman decisiones respecto a los elementos culturales (Bonfil, Batalla, 1998). Es tanto un sistema como un proceso, en medida que se pueden diferenciar los distintos ámbitos de la cultura en un momento dado y establecer las estructuras sobre la forma en que se toman decisiones, a la vez que se pueden apreciar sus movimientos, percibiéndose tensiones, contradicciones y conflictos (Bonfil Batalla, 1988). Bonfil Batalla (1988) establece cuatro ámbitos dentro de las relaciones culturales de dominación y sujeción: la cultura autónoma (tanto los elementos culturales como las decisiones son propias, quienes los producen las conservan como patrimonio), la cultura impuesta (tanto los elementos culturales como las decisiones son ajenas al grupo, como ocurre con la enseñanza escolar tradicional e impositiva), la cultura apropiada (donde las decisiones son propias, pero los elementos culturales son ajenos) y la cultura enajenada (cuando los elementos culturales son propios, pero las decisiones son ajenas, por ejemplo, en la folclorización de fiestas y ceremonias pertenecientes a una comunidad en particular con el fin de aumentar el turismo), siendo la cultura propia aquella conformada por los ámbitos de cultura autónoma y cultura apropiada.

Haciendo referencia a la identidad individual, desde la psicología, Erikson (1959, 1963, 1968, en Montero, 2004) la define como un “proceso prolongado y complejo de autodefinición”, en el cual se genera una estructura que integra los distintos comportamientos que se tienen en las variadas áreas de la vida, a la vez que los reconcilia y armoniza con los roles heredados tanto de los padres como de la sociedad. La identidad permite sentar las bases de la distinción respecto a los otros, en medida que posibilita conocer su posición y realizar las comparaciones sociales, dando dirección y sentido a la vida (Erikson 1959, 1963, 1968, en Montero, 2004). En esta línea Carolina Stefoni (2001) señala que la identidad es un proceso en continua formación a partir de la diferenciación con el otro, definiendo la construcción de identidades culturales como *“un proceso en el cual participan los miembros de un colectivo o grupo humano que comparten símbolos, significados, historias, afectos y pasiones, que son el producto de constantes y permanentes negociaciones en la cual se enfrentan los sujetos”* (pág. 2). Para Stefoni, las representaciones culturales y sociales nos posibilitan construir un otro como distinto al nosotros, siendo una forma de conocer y aprehender el mundo y la realidad exterior. La identidad comunitaria es, en este sentido, *“de*

carácter complejo y borroso; histórica y colectivamente construida por las personas que integran una comunidad, que se expresa en relaciones marcadas por la afectividad en el discurso y en acciones que otorgan sentido a la pertenencia a esa comunidad” (Montero, 2004, pág. 299)

Además, existe una influencia considerable de los grupos de referencia en la conformación de la identidad –los cuales pueden estar compuesto por personas con las que se tienen relaciones estrechas (como la familia) hasta por grupos sociales con quienes se comparten actitudes o ideales (como grupos religiosos o generacionales)-, ya que estos pueden confirmar o rechazar los valores propios del individuo e imponer valores nuevos, generando en ocasiones lealtades contradictorias con otros grupos de referencia o con los grupos más cercanos al individuo (Montero, 2004).

Es importante definir un tipo particular de identidad, la llamada identidad negativa. Dado que la identidad está relacionada con nuestra historia de vida y el contexto en que vivimos, todo lo que rechazamos de nosotros, que nos genera sentimientos de culpa o baja autoestima, conforma una identidad negativa, de manera que si un grupo o cultura considera negativo, por ejemplo, una religión o cultura particular, las personas participes de este grupo pueden sentirse inferiores y tener sentimientos de culpa, intentando ocultar ese rasgo (Riveros, 2005). En este sentido, la negación y rechazo hacia ciertas culturas puede desestabilizar a una persona, haciendo que se desvalorice y se sienta inferior e incluso llegue a la autonegación de su origen cultural para evitar la vergüenza, como ocurre con muchos inmigrantes e indígenas, desarticulando en cierta medida la estructura de sentido con la que vivía hasta entonces (Tijoux, 2014).

b) Dominio cultural, políticas de asimilación y sincretismo

Cuando se encuentran dos culturas diferentes en una relación de poder y subordinación, la sociedad dominante suele estigmatizar y considerar a la cultura minoritaria como inferior (Bonfil Batalla, 1988). Esto en medida que las representaciones culturales y sociales están insertas en una lógica de poder, que al ser ejecutado por parte de los grupos dominantes sobre los otros, como si fuesen inferiores, lo legitima y conserva (Stefoni, 2001). Es así que cuando se generan representaciones culturales, junto a la idea de un “nosotros” superior a “otro”, se dificulta la aceptación, reconocimiento e incorporación de ese otro percibido como inferior, ya que al generar un estereotipo se invisibiliza la diversidad existente dentro de cada grupo (Stefoni, 2001). Bartolomé y Abarabas (1998, citado en Bertely, 2011) indican que estos estereotipos que crea la cultura dominante generan “mecanismos alienantes de auto-identificación” que posibilitan que esas identidades negativas aparezcan como formas eficaces del ser social.

Un caso chileno relacionado con la imposición cultural es el proceso de “chilenización” de las comunidades andinas Aymara que inicia en la época de expansión del salitre, documentado por Sergio González (2002). Según señala el autor, en esta campaña por chilenizar a los habitantes andinos tiene un rol importante la escuela pública, ya que es la principal reproductora de la cultura cívica y de la identidad nacional, siendo utilizada por el Estado Chileno para normar a los pueblos. Indica que esta asimilación de la cultura chilena genera la imposición de percepciones sin dejar espacio para sus propias cosmovisiones. En esta línea, el informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo trato con los Pueblos Indígenas (2008) indica que el Estado chileno termina atropellando a los pueblos originarios al descartar sus culturas, al ejercer una asimilación forzada, imponiendo sus normas y percepciones del mundo, al apropiarse de sus tierras y habitantes, y al negarles la calidad de ciudadanos, así como al tratarlos como pueblos no civilizados, cuyas costumbres y lenguas son formas de barbarie, invisibilizando o ignorando la problemática indígena.

Una de las consecuencias de este proceso y de la identificación de los Aymara con los chilenos, son los conflictos respecto a las tierras y los conflictos ideológicos y nacionalistas entre Aymara chilenos y Aymara bolivianos (quienes, antes de los límites impuestos por los países, conforman una sola comunidad), llegando incluso hasta xenofobia (González, 2002).

Otro proceso importante de imposición europeo sobre lo nativo es la evangelización de los pueblos indígenas, forma en que los misioneros apoyan el espíritu de conquista y facilitan la legitimación de los europeos como superiores, visualizando a los indígenas como inferiores o sub-humanidad (Riveros, 2005). Según Riveros (2005), frente al proceso de evangelización existen al menos cuatro formas distintas en las que los indígenas responden: 1) Consideran este proceso como opresor y muestran rebeldía, manteniendo lo más posible sus creencias y prácticas religiosas; 2) Pasan por un proceso de “blanquización”, donde el indígena adopta la organización imperante (situándose en la parte inferior de la pirámide social); 3) Resisten el orden social mediante lucha directa, buscando conservar la soberanía territorial, y junto con ello, preservar sin cambios sus creencias y cosmovisión, así como su forma de organización (como el caso mapuche); y 4) El sincretismo o sumisión parcial, donde si bien se acepta el cristianismo, también se mantienen las creencias ancestrales, es una suerte de mezcla de ritos y creencias donde no se eliminan completamente las viejas tradiciones, pero tampoco se aceptan completamente las nuevas, en el *“entran dos sistemas en contacto, pero sin que se produzca una síntesis absoluta, ni tampoco una mera yuxtaposición de elementos [...] ejemplos de sincretismos son: la aceptación del rito cristiano, dándole un significado indígena; la mantención del rito indígena dándole un significado cristiano”* (Riveros, 2005, pág. 9). En este sentido, la cueca nortina (baile folclórico típico de la zona norte del país) es un ejemplo de la mezcla cultural vivida en la zona, ya que el baile nacional, impuesto por el Estado, se llena de la cultura local, con vestimenta y música de influencia Aymara y Quechua (Civallero, 2011; Música de Chile, 2007).

Por otro lado, el informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo trato con los Pueblos Indígenas (2008) señala que las Políticas Públicas creadas en el siglo XX están enfocadas inicialmente en lograr una mayor integración del indígena, pero terminan siendo igualmente políticas de asimilación, aunque más respetuosas. Señala que en 1979 se decreta la ley 2.568, la cual entrega títulos de dominio a los mapuches, dividiendo y quebrantando a las comunidades, legislándose en favor de grandes empresas que quieren utilizar recursos naturales presentes en sectores indígenas.

Otra situación compleja producto del control territorial de Chile y las políticas de asimilación es la diglosia – la cual refiere al sometimiento de la lengua del grupo minoritario por la lengua del grupo dominante- ya que esta dominación lingüística genera que los hablantes de la cultura minoritaria sientan vergüenza de su pertenencia étnica, y con ello, de su lengua, restringiendo su uso al ámbito privado, perjudicando así su conservación (Centro de Políticas Comparadas de Educación, 2012). Bertely (2011) indica que para solucionar o hacer frente a las desapariciones de lenguas tras el proceso de asimilación forzada, es que la UNESCO comienza a incentivar la generación de proyectos lingüísticos a partir del Congreso Internacional de Lingüística que se realiza en 1992 en Québec, centrándose más en resguardar las lenguas y documentarlas que en incentivar su uso en la vida diaria de las comunidades. Ejemplo de esto es con el caso Español, donde luego de políticas de asimilación, y a partir de la migración a ciudades por parte de los indígenas, se generan políticas que reivindican las lenguas y culturas indígenas, consolidando a un indígena urbano, capaz de utilizar su lengua nativa en la ciudad, siendo un elemento simbólico de la resistencia de su identidad.

c) Estereotipos, discriminación étnico-racial, racismo y prejuicios

En general, las representaciones o estereotipos culturales se construyen a partir de la información que nos entregan sobre otros grupos los medios de comunicación, la literatura, el cine, y las experiencias personales – ya sea nuestras o de nuestros cercanos –, destacando o minimizando determinadas características (Stefoni, 2001). A partir de los estereotipos se generan los prejuicios que pueden derivar en discriminación, al pasar del plano de las ideas a la realidad por medio de actitudes concretas (Civallero, 2004). Se habla de discriminación formal o negativa (prohibida) sobre *“todo aquello que hagamos en detrimento de otro, pero en relación a sus características como persona, como ser humano, que conlleve detrimento, humillación, demérito u ofensa en su perjuicio”* (Meza, 2005, pág. 2), mientras la discriminación informal o positiva (permitida) refiere a las discriminaciones en actividades diarias que no son consideradas perjudiciales, como el contratar a alguien con mayores logros académicos, en desmedro de otros (Meza, 2005). Este estudio se enfocará sobre todo en la primera. Es así que la discriminación étnico-racial se entiende como:

“todo trato diferenciado, excluyente o restrictivo basado en el origen étnico-cultural (hábitos, costumbres, indumentaria, símbolos, formas de vida, sentido de pertenencia, idioma y creencias de un grupo determinado) y/o en las características físicas de las personas (como el color de la piel, facciones, estatura, color de cabella, etc.) que tenga como objetivo o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicios de los derechos y libertades fundamentales de las personas en la esfera política, económica, social y cultural” (Ministerio de Cultura de Perú, s.f.)

La discriminación étnico-racial es una actitud o un acto concreto, que puede estar fundado en ideas racistas⁵ (Ministerio de Cultura de Perú, s.f.). Según Stefoni (2001), el racismo existente en Chile no corresponde al tradicional racismo –donde hay jerarquías de razas formadas en base a factores biológicos – sino que más bien a un neo-racismo, el cual *“se basa en la idea que las razas son construcciones culturales que realizan grupos humanos y que sirven para establecer y reafirmar el poder de aquellos grupos hegemónicos”* (p.24), donde se termina por excluir y marginalizar a las minorías culturales dada la dualidad inferior/superior. Para la autora, en Chile la institucionalidad juega un rol importante en la discriminación a inmigrantes al mantener prácticas de integración diferenciada con países de nuestra región, poniendo de ejemplo el caso de Ecuador y Perú, donde para el ingreso de los primeros hay facilidades (como la convalidación automática de estudios profesionales), mientras para el ingreso de los segundos hay obstaculizadores (como la exigencia de llevar una determinada cantidad de dinero consigo, requisito que no está presente para otras nacionalidades). Desde la perspectiva del proceso histórico de formación del Estado-Nación, el racismo y la discriminación están estrechamente relacionados al nacionalismo, ya que el proceso de apropiación y control territorial de Chile se constituye negando al otro distinto del imaginario social de lo europeo-“blanco” (Tijoux, 2013).

Por su parte, el Estado-Nación también contribuye a generar estereotipos negativos en relación a los pueblos indígenas dadas sus prácticas discriminatorias al atribuirles derechos universales

⁵ El racismo es una ideología que categoriza a los humanos en razas según características físicas y/o biológicas, siendo algunas razas superiores y otras inferiores, sin ser más que una construcción conceptual que no tiene fundamentos científicos y objetivamente observables (Ministerio de Cultura de Perú, s.f.)

monoculturales, mediante la imposición de una lengua no propia en la infancia o el reconocimiento tardío de su existencia, o el no reconocimiento (Bertely, 2011). Además de esta violencia explícita del proceso de asimilación cultural, las políticas que les prohíben ocupar su vocabulario y les niegan la mantención de sus tradiciones, son parte de una violencia indirecta o no consiente contra los pueblos originarios, que se transforma a través de la historia en una violencia estructural, definida como *“un tipo de acción que se diluye entre diversos actores, haciendo parecer que no existe realmente un responsable, que no hay un sujeto activo responsable directo de la violencia ejercida”* (González, 2002, pág. 253), llegando a impregnarse en aparatos de reproducción cultural de la sociedad, sobre todo en el Estado, estando fuertemente relacionada a la *“injusticia social”*.

Por otro lado, los medios de comunicación juegan un gran papel en la discriminación cultural, ya que expresan significados culturales difundiendo dicha información masivamente, permitiendo que sea repetida y visualizada a nivel mundial (sobre todo Internet), generando que muchas personas se formen y cambien a raíz de ella (Hermans, 2001). De esta forma, según cómo presentan y en qué focalizan las noticias relativas a inmigrantes e indígenas pueden desencadenar prácticas discriminatorias, dependiendo de la credibilidad del medio y el consumo ideológico que se haga de este (Cea D'Ancona & Valles, 2011). Un ejemplo claro de esto es lo que ocurre con el conflicto mapuche en el sur de Chile, donde los medios de comunicación juegan un rol fundamental en la apreciación que tenga el resto de los ciudadanos sobre lo que sucede en la zona (Mariqueo, 2003).

Bertely (2011) señala que las prácticas discriminatorias también se observan en el ámbito educativo, donde existen mecanismos de discriminación formales -establecidos en la normativa de los colegios (por ejemplo, la exigencia de hablar determinada lengua o determinados documentos para poder ingresar a un establecimiento en particular)- y mecanismos de discriminación informales -visibles en las prácticas cotidianas de las escuelas, enraizados en las apreciaciones negativas de parte de la comunidad educativa hacia ciertos grupos-. Es así que si un niño o niña difiere del perfil esperado para una escuela, en cuanto a identidad y pertenencia social, estará sometido a constante discriminación, afectando su aprendizaje y con ello su trayectoria escolar.

En general, son muchas esferas de la vida social donde se generan día a día prácticas discriminatorias, desde el pertenecer a una determinada tribu urbana hasta en el tener determinada tendencia sexual (Bertely, 2011). Por ejemplo, Cea D'Ancona y Valles (2011) señalan como un impulsor de xenofobia, las crisis económicas, refiriéndose particularmente al caso Español, donde la crisis agudiza las imágenes estereotipadas sobre los inmigrantes, percibiéndolos como responsables del aumento de la competitividad del mercado laboral al quitarles oportunidades de empleo a los propios españoles, criticando también su acceso a beneficios públicos.

Por otro lado, a mediados de los 80 surgen movimientos indígenas reivindicatorios a nivel internacional que se hicieron presentes en Chile, esperando establecer una nueva relación con el Estado y proteger sus derechos, principalmente su derecho a la tierra, exigiendo que este reconociese que es un país con diversidad de culturas y pueblos, donde todas tendrían los mismos derechos (CPCE, 2012). En 1989, se prepara un encuentro nacional de todos los pueblos indígenas con Patricio Aylwin, por parte de la Concertación de Partidos por la Democracia, tras la cual se genera el Acta de Nueva Imperial en acuerdo tanto de los representantes de los pueblos indígenas como del gobierno, la cual marca el comienzo de esta nueva relación entre los pueblos originarios y el Estado (CPCE, 2012). A partir de esta acta, la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), creada por el Decreto N° 30 del 27 de mayo de 1990, genera un anteproyecto de reforma legal, donde surgen iniciativas como la Ley indígena N° 19.243 aprobada en 1993 –con varios cambios

significativos en sus planteamientos iniciales dado los intereses de la oposición (CPCE. Centro de Políticas Comparadas de Educación, 2012) - cuyo artículo primero señala que *“El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura”* (CHILE. Ministerios de Planificación y Cooperación, 1993).

De este modo, Chile reconoce a los indígenas como un grupo de personas que habita territorio chileno, el cual debe ser respetado por el resto de la sociedad y protegido por el Estado, quien además debe incentivar su desarrollo cultural (Hirmas, 2005 en MINEDUC, UNICEF, CPCE, 2012). Sin embargo, no los reconoce como un pueblo, posible por tanto de autodeterminación, ni tampoco paga la deuda del Estado con los pueblos originarios por la sustracción de sus territorios y recursos, y la imposición cultural y la minimización de sus tradiciones. Esta falta de reconocimiento real y esta falta de inclusión, contribuyen a generar un imaginario social que estereotipa a los indígenas negativamente, favoreciendo que un grupo considerable de chilenos mantengan aún fuertes prejuicios sobre ellos. Por su parte, es en las relaciones del sujeto con el Estado donde las prácticas y mecanismos discriminatorios adquieren una especial relevancia, puesto que una persona sea puesta en una situación de desventaja respecto a instituciones estatales por el hecho de poseer determinada característica, agrava la falta (Bertely, 2011). Lo serio de algunos de estos casos ha llevado a que los gobiernos del mundo se preocupen en trabajar y legislar al respecto, para fortalecer así la no discriminación. Ejemplo de esto es la reciente ley chilena de no discriminación –ley 20.609-, también conocida como ley Zamudio, la cual tiene como objetivo establecer un mecanismo judicial que permita sancionar los actos de discriminación arbitraria⁶, a menos que dicha discriminación este avalada por algún derecho fundamental de la Constitución de la República (CHILE. Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012).

Es así que la discriminación tanto racial, étnica, de género y por nacionalidad está vinculada a la manera cómo los estados nacionales han enfrentado la relación entre las diversidades culturales, ya que a través de los años han generado distintas políticas públicas e instrumentos de gobierno (Bertely, 2011)⁷.

⁶ El artículo 2° de la ley 20.609 define discriminación arbitraria como: *“toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad”*

⁷ Destaca en términos internacionales que en 1960 se estableció el “Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial” – en conmemoración a la muerte de 69 personas por motivos raciales en Sudáfrica –; en 1965 la ONU crea la “Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial”, realizándose a continuación varias otras convenciones, congresos y medidas en estos términos, entre las cuales destaca el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países

d) Multiculturalidad e interculturalidad; Educación para la diversidad cultural

Es fundamental comprender en qué consiste la educación intercultural, como la principal política que ha respondido a la demanda de educación para la diversidad cultural en la actualidad. En este sentido, es importante distinguir, en primer lugar, el concepto de la multiculturalidad.

La UNESCO (2006) define multicultural como “*la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana*” (pág. 7), refiriéndose tanto a los elementos culturales como a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica. Para Aguado (1991) en tanto, la multiculturalidad es “*la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido*” (pág. 1). A esto agrega Catherine Walsh (2005, citado en Quilaqueo y Torres, 2013), que la multiculturalidad se caracteriza por ser un término de carácter descriptivo que comienza en los países occidentales con el fin de señalar la presencia de diversas culturas en un territorio. Es así que la multiculturalidad se entiende en este estudio como la presencia de distintas culturas en una misma zona, pudiendo darse en distintos niveles territoriales (país, región, etc.). La multiculturalidad es un desafío para los sistemas educativos, en relación a la incorporación de conocimientos de las culturas minoritarias en la educación de todos los estudiantes (también de la cultura mayoritaria) (Quilaqueo & Torres, 2013)

Por otro lado, la interculturalidad va más allá de la mera convivencia entre culturas, es un proceso dinámico de la sociedad que no se limita a describir un momento determinado, donde las personas de distintas culturas son impulsadas a ser conscientes de su interdependencia de manera positiva. Para Aguado, se denomina interculturalidad en educación a las prácticas reformadoras que tratan de hacer frente a la diversidad cultural actual, donde se utiliza el término de educación intercultural de carácter normativo para llamar al “*proceso educativo deseable*” (Galino y Escribano, 1990, citado en Aguado 1991).

Mientras tanto, Ansión (2007) considera que interculturalidad tiene dos concepciones contrapuestas. Una de ellas plantea que tiene como fin la integración de las culturas por medio de la asimilación de la cultura hegemónica por parte de la cultura subordinada, posibilitando que mediante políticas del Estado se controlen los conflictos con los grupos minoritarios. Y por otro lado, presenta la concepción de interculturalidad ligada a la identidad cultural, promoviendo la necesidad de reivindicar y revalorar a todas las diversas culturas que forman parte de un mismo territorio o país. Es esta segunda concepción la más relevante para el autor, quien considera que el foco de trabajado con la interculturalidad debe estar puesto en ella, yendo más allá de “políticas de acción afirmativa”, que son sólo medidas transitorias generadas mientras sean útiles a fines determinados. Ansión (2007) destaca que habitualmente cuando se encuentran dos culturas distintas se producen desencuentros, y es ahí donde la interculturalidad se enfoca, incentivando a que en este encuentro exista aprendizaje de ambas partes.

Por su parte, Aguado (1991) señala que uno de los principios fundamentales de un enfoque intercultural es la promoción del respeto por todas las culturas que conviven en un determinado

Independientes de 1989. En 2007 la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales en Estados Independientes (Bertely, 2011).

territorio, y la involucración de todos los estudiantes (no sólo de los pertenecientes a una minoría étnica o cultural), condenando las políticas asimiladoras.

Para la UNESCO (2006), en tanto, la interculturalidad se refiere a “*la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo*” (UNESCO, 2005, citado en UNESCO, 2010, p.17), es, por tanto, un concepto dinámico que se enfoca en las relaciones que se producen entre los distintos grupos, siendo el resultado de un intercambio y diálogo entre culturas. En este estudio, adscribe a esta última definición.

En cuanto a la educación intercultural, Banks (1989, citado en Aguado, 1991) la plantea como la creación e implementación de los programas y/o prácticas educativas que permitan mejorar el rendimiento educativo de los grupos pertenecientes a las culturas minoritarias, a la vez que apoya el aprendizaje y la aceptación de estas culturas y experiencias por parte del grupo mayoritario.

Catherine Walsh (2010), por su parte, plantea tres concepciones distintas sobre educación intercultural:

1. *Educación Intercultural relacional*: correspondiendo al contacto e intercambio general y básico entre distintas culturas por medio de saberes, valores o tradiciones, enmarcado en condiciones de igualdad o desigualdad. Se limita el concepto sólo al contacto y la relación, minimizando y encubriendo las estructuras sociales y los conflictos de poder y dominación que desembocan en relaciones de superioridad o inferioridad (Walsh, 2010).
2. *Educación intercultural funcional o para la paz*: donde la interculturalidad “*se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida*” (Walsh, 2010, pág. 77), busca incentivar la tolerancia y buena convivencia de la diversidad en la sociedad. Señala que esta búsqueda de diálogo lo que quiere hacer realmente es controlar los conflictos y mantener la estabilidad social, sin preocuparse de las asimetrías y desigualdades que se generan en esa convivencia. Para ella, las reformas que se llevan a cabo en Latinoamérica durante los años 90, que reconocen el carácter multiétnico de los países, están enmarcadas en esta perspectiva. Siendo este el camino de las reformas desarrolladas en Chile en relación a la diversidad cultural, al enfocarse en apaciguar los conflictos más que hacerse responsables de las deudas reales que se tiene con los pueblos originarios. Para Lagos (2015) la forma en que se desarrolla el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) –creado en 1996- está inserta en esta lógica, en medida que no implica un cambio estructural en la educación, dejando la interculturalidad fuera del curriculum escolar.
3. *Educación intercultural crítica*: refiere a un proceso y un proyecto impulsado por los propios ciudadanos, que requiere tanto la transformación de las instituciones y estructuras sociales como la transformación de las relaciones sociales, y con ello la construcción de condiciones y formas de sentir, pensar, aprender y estar en la vida. Impulsa cambios en los dispositivos de poder que mantienen la discriminación e inferiorización, enfocándose en la sociedad en su conjunto. Entiende la interculturalidad como un proyecto de sociedad inclusiva, de modo de poder construir nuevas formas de (re)aprender el mundo y actuar en el presente. En términos educativos, esta concepción de interculturalidad implica ir más allá de la creación de programas especiales pensados para la integración de los grupos minoritarios, ir más allá de la educación intercultural bilingüe. Busca visibilizar las desigualdades que se generan a nivel estructural y de instituciones, para enfrentarlas y transformarlas. Este enfoque presenta una “pedagógica crítica,

intercultural y de-colonial”, centrándose más en una nueva forma de comprender la vida, de aprender y de sentir, dejando de lado las visiones de uninacionalidad y monoculturalidad. En sus palabras:

“Por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras”. (Walsh, 2010, pág. 92).

Bajo este marco, la educación que se desarrolla en Chile está relacionada a la llamada educación intercultural funcionan o para la paz – en la que se enfoca, por tanto, este estudio-. En esta línea, se destaca en el Mensaje Presidencial del 21 de mayo del 2016 el trabajo que se realiza para potenciar la inclusión e integración cultural. En este se señala, en relación a los pueblos indígenas de Chile, que *“se desarrollarán los proyectos de diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe, la difusión y fomento de las culturas indígenas, el manejo y protección del patrimonio cultural indígena y la recuperación y revitalización de las lenguas indígena.”* (Gobierno de Chile, 2016, pág. 843).

Es la UNESCO quien promueve la educación para la paz, suscitando desde su postulado una educación de calidad que se haga cargo de la diversidad cultural. Destaca el “Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia”, realizado en Francia en 1995, el cual incentiva el respeto a la diversidad y al patrimonio cultural, impulsa la capacidad de cooperación y comunicación con otros, y la capacidad de aceptar que la forma en que se interpretan y afrontan las situaciones y problemas se basa en tradiciones culturales. Promueve programas educativos que incluyen una dimensión internacional, fomenta tanto la comprensión de la cultura de los otros y el respeto hacia ella, como la enseñanza de otros idiomas para mejorar su entendimiento, impulsando que establecimientos de diferentes países realicen proyectos conjuntos (UNESCO, 2006).

Lo concreto es que tanto en Chile, como en el resto de Latinoamérica, cada vez se da más relevancia a los temas relacionados a pueblos indígenas, poniendo foco en políticas educativas ligadas, en su gran mayoría, a generar programas focalizados en la educación intercultural bilingüe (Quilaqueo & Torres, 2013). En este sentido, Cristián Lagos (2015) señala la importancia de las lenguas para que las culturas entren en contacto, siendo el perfecto inicio para el sistema educativo intercultural por ser uno de los símbolos más ponentes de las culturas. Pero si bien la lengua tiene un papel central en la educación intercultural, sólo su enseñanza no es suficiente, sino que debe ir acompañada de la transmisión de la cosmovisión de las distintas culturas, donde se permita ingresar diferentes explicaciones del mundo y tradiciones de distintas nacionalidades (Loncon, 2013), *“una propuesta educativa intercultural verdadera debe ser pensada desde los pueblos y comunidades diversas, con un sentido inclusivo que vaya más allá de lo propio, de lo nacional, desde posturas estratégicas, donde tenga lugar una educación que respete la naturaleza, que permita el desarrollo de la epistemología recreada con el pensamiento indígena, de cara al presente, futuro y pasado; y donde se dignifique al hombre y a la mujer con una dimensión de Derechos Humanos.”* (Loncon, 2013, pág. 47). Además, se debe tener en cuenta que la enseñanza de una lengua indígena no es del todo como la enseñanza de una lengua extranjera, ya que tiene otros múltiples factores que la

caracterizan, como es su desarrollo en el área rural, su fuerte carácter oral, y su vinculación a los saberes de la naturaleza y espiritualidad (Loncon, 2013).

Según indica Catherine Walsh (2010), en América Latina se comienza a entender la interculturalidad desde los años 80, a partir de las políticas educativas relacionadas a la educación intercultural bilingüe (EIB) impulsadas por los pueblos indígenas, por el Estado u por otras organizaciones no gubernamentales. Donde la educación interculturalidad es entendida, principalmente, en términos lingüísticos y con una sola dirección (desde la lengua indígena a la “nacional”), donde el foco está puesto en dar una respuesta al problema étnico y la desigualdad ante la ley, avanzando así hacia países más democráticos. En la actualidad varios países de América Latina, como Colombia y México, están pensando ya en términos de si acaso sus universidades interculturales son más bien universidades indígenas, al estar más centradas en estos temas que en incluir todos los ejes de la interculturalidad: *“Al parecer, la comprensión de lo intercultural aún sigue estando centrada en el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, su propuesta fácilmente termina siendo poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural”* (Walsh, 2009, pág. 9) . Sin embargo, Chile aún está lejos de entrar en este debate, ya que aún trabajan para la creación de una universidad vinculada a los pueblos indígenas.

A pesar de percibirse avances en las políticas educativas en relación a la inclusión cultural de la población indígena, se ha dejado fuera de los planes de educación intercultural a los estudiantes inmigrantes.

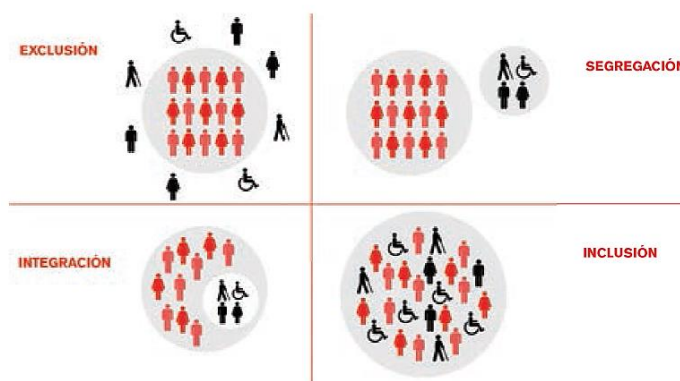
e) **Hacia una Educación inclusiva**

Al trabajar la educación interculturalidad como parte de la educación inclusiva, es importante tener claro qué es ésta última. Para ello es imprescindible, primero, aclarar que inclusión no es lo mismo que integración. La integración hace alusión a quienes son excluidos previamente, en términos educativos, la idea es que se adapten a las costumbres de la escuela a la que se integran, generando ciertos acomodos del programa establecido para los niños o niñas con características distintas al grupo mayoritario, es decir, se generan programas especiales para trabajar la diferencia (Muntaner, 2010). Estos programas especiales son limitados para trabajar la diversidad, ya que se afirma en etiquetas y categorizaciones del alumnado (entre los que se incluye un enfoque clínico), que desembocan en discriminación y exclusión (Muntaner, 2010).

A partir de aquí surgen los enfoques de educación inclusiva, que se fundan en la aceptación de la diversidad y en la adaptación del sistema para ser capaz de trabajar con todos sus alumnos y alumnas (Muntaner, 2010). La imagen a continuación refleja las diferencias entre integración e inclusión, además de la exclusión y segregación⁸:

⁸ Un ejemplo de segregación, es la forma en que se trabajaba en los años 80 y 90 con la diversidad generada por niños y niñas con capacidades diferentes, ya que se crean escuelas “especiales” que finalmente terminaban separando a los niños con NEE del resto, sin que se generara ningún tipo de interacción. Posteriormente se dio paso a una educación centrada en la integración, ya que si bien ahora los niños y niñas estaban en la misma sala de clases, trabajaban por separado y tendían a no interactuar mucho entre ambos grupos (Rosano, 2008). Las políticas de Chile en los 2000 estuvieron centradas en este último enfoque en lo que respecta a NEE, intentando los últimos años

Imagen 2: Cuadro ilustrativo diferencia exclusión-segregación-integración-inclusión



(Fernández., 2014)

Mein Ainscow describe la inclusión educativa en términos de *“una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.* (Ainscow, 2003, pág.6, citado en Fernández, 2014).

El término “educación inclusiva” es utilizado de distintos modos. Su uso comienza durante los años 80 en Europa y EE.UU., focalizado en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y se extiende en las últimas décadas para buscar una educación accesible a todas las personas, haciéndose cargo de la diversidad en términos de cultura, lenguaje, género y nacionalidad, entre otras (Infante, 2010). Surge como un movimiento que espera transformar los sistemas educativos para que respondan a la diversidad de estudiantes (Fernández & Hernández , 2013), donde cada niño y niña sea valorado positivamente y puede participar de forma activa (Susinos, 2005). Se entiende, entonces, como un Centro educativo con orientación inclusiva aquel que *“garantiza el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural (UNESCO, 2009), evitando de forma efectiva que se acrecienten las desigualdades educativas entre los que plantean mayores retos de aprendizaje y los “privilegiados” que carecen de tales dificultades (Ryan, 2006)”* (Fernández & Hernández, 2013, pág. 29).

Si bien la mayoría de los enfoque de educación inclusiva refiere a NEE y discapacidad, también existen otros enfoques, por ejemplo, aquel que orienta la inclusión como “Educación para todos”, y que aspira a escolarizar a los niños y niñas más pobres del planeta, obligando a repensar la función de la educación dado las distintas realidades y contextos que existen (Muntaner, 2010). Hay una visión de inclusión donde quienes pertenecen a los grupos minoritarios (que sale de los límites de la norma) deben aprehender la cultura, costumbres, o formas de aprendizaje del grupo mayoritario,

enfocarse en políticas que se centren más bien en lograr la inclusión de los estudiantes (MINEDUC, 2005). Los colegios “especiales” para niños con discapacidad funcionaron en Chile con este esquema de exclusión durante los años 80 y 90, para luego pasar a un esquema de integración en colegios “normales” (MINEDUC, 2005).

es decir, deben adecuarse a la educación regular de las escuelas, buscando acercarse a ese otro a los espacios que han sido constituidos como centros educativos por la mayoría social y cultural (Infante, 2010). Esto está relacionado con las políticas de asimilación, enfocándose más en la integración que en la inclusión. También existe otra perspectiva – a la que adhiere este trabajo – que ve la inclusión como una reestructuración de las escuelas para hacerse cargo de las necesidades de sus alumnos y alumnas, respondiendo así a sus particularidades y a toda la diversidad presente (Muntaner, 2010).

En relación a esto, Muntaner (2010) señala tres dimensiones que requiere la educación inclusiva:

- 1) **Crear culturas inclusivas:** mediante la construcción de una comunidad escolar acogedora, donde los estudiantes se sientan seguros y estimulados, y en la que todos puedan aportar. Implica responder a las necesidades de los estudiantes considerando que cada uno es único, irrepetible e igual de valioso, enfocándose en sus características individuales; sus motivaciones, capacidades, ritmo de aprendizaje y su procedencia social y cultural.
- 2) **Elaborar políticas inclusivas:** generando políticas de innovación educativa que promuevan el cambio y la transformación de la escuela para que se acomode a la diversidad de los estudiantes. Implica que se cambie su forma de organización y el currículum para incentivar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, por medio de un apoyo transversal. Requiere de la colaboración de quienes generan las políticas educativas, de la comunidad escolar y del resto de la sociedad civil (organizaciones sociales, medios de comunicación, etc.). Además, necesita que la administración educativa se comprometa de manera fehaciente con la inclusión; preocupándose de que los docentes cuenten con la formación necesaria para lograr un “ambiente de aprendizaje óptimo”, y que dispongan de la innovación didáctica para poder adecuar las metodologías de enseñanza, tiempos, y medios, a las aptitudes de cada estudiante.
- 3) **Desarrollar prácticas inclusivas:** desarrollando prácticas inclusivas mediante:
 - La eliminación de las barreras para el aprendizaje, modificando o descartando antiguas prácticas y valores, de modo que se pueda trabajar en un mismo espacio el mismo tema pero con actividades y aprendizajes distintos según la diversidad del alumnado, partiendo la planificación desde lo común para abrirse a lo diverso.
 - El apoyo y la disposición de facilitadores que permitan desarrollar prácticas inclusivas, disponiendo de recursos y estrategias para que todas las personas tengan acceso a la información y se puedan relacionar en ambientes integrados.
 - La aplicación del diseño universal para el aprendizaje, haciendo modificaciones en el trabajo en aula para que todos los estudiantes, sin importar cuán diversos sean, puedan alcanzar los mismos objetivos. Se enfoca en la equidad y en la tolerancia al error o actuaciones no previstas.

Para lograr escuelas inclusivas también es importante el liderazgo directivo y la gestión escolar. Respecto a esto, Gómez-Hurtado (2013) indica que la dirección escolar que pretende forjar una escuela capaz de adaptarse a las diferencias de sus estudiantes debe integrar esa diversidad como un contenido más de aprendizaje, centrándose en formar ciudadanos que cuenten con las habilidades requeridas para desenvolverse en una sociedad diversa y compleja.

Para avanzar hacia una educación inclusiva es necesario, en primer lugar, comprender las características de la institución, sus necesidades, contexto y redes de relaciones. En este sentido cobra relevancia el liderazgo compartido, donde el liderazgo no recae sólo en el director, sino que puede ser ejercido por un colectivo que trabaja junto, involucrando en un trabajo colaborativo a docentes, directivos y al resto de la comunidad escolar (Fernández & Hernández, 2013). Este tipo

de liderazgo permite desarrollar una cultura y organización que fomenta la participación de todos los agentes de la escuela en la resolución de conflictos, generando así soluciones colectivas a los problemas que se generen debido a la diversidad de estudiantes presentes en una escuela (Ainscow, 1999; Gómez-Hurtado, 2013). Destacando también el liderazgo distribuido, donde el director es un “líder de líderes” que sustituye la estructura jerarquizada por una de responsabilidad compartida, y que requiere, por tanto, de líderes escolares que estén comprometidos con los nuevos significados de diversidad y la generación de nuevas prácticas inclusivas, conectando las escuelas y las comunidades a partir de la generación de fuertes lazos entre el profesorado, las familias y los estudiantes (Gómez-Hurtado, 2013). Es importante que los equipos directivos sean capaces de renovar sus estructuras organizativas, haciéndolas tanto funcionales a la realidad de la comunidad como flexibles, permitiéndole acoger las diversidades de creencias e ideologías presentes en un establecimiento (Gómez-hurtado, 2013). Sumado a esto, es relevante también el liderazgo situacional, es decir, saber tomar las estrategias que sirvan para hacer frente a cada problema determinado, cambiando de un tipo de liderazgo a otro según las necesidades, flexibilizando así las estrategias a adoptar (Fernández y Hernández, 2013).

En este sentido, destaca el liderazgo inclusivo que pone las relaciones humanas como prioridad por sobre la estrategia y recursos, considerando además que comunidad educativa no es un sistema cerrado, sino que tiene continuas relaciones interdependientes con su entorno social, orientando así la transformación no sólo hacia la escuela sino también hacia su entorno (Essomba (2006) en Fernández y Hernández, 2013). En este sentido, Gómez-Hurtado (2013) señalan que el liderazgo inclusivo es: *“la unión de las características que necesita del liderazgo colaborativo, democrático, participativo, distribuido, sostenible y transformacional para conseguir su objetivo: la inclusión escolar.”* (pág. 69), siendo un agente básico para desarrollar principios inclusivos en las escuelas, en medida que los equipos directivos sean líderes comprometidos con la justicia social –eliminando todo indicio de exclusión o marginación ya sea por nivel socioeconómico, género, orientación sexual, cultura de origen, o cualquier u otra razón- y permitan una participación de toda la comunidad.

El estudio de Fernández y Hernández (2013) destaca la importancia de que se incorpore la dimensión moral y emocional en los procesos participativos sin que afecte la eficacia de estos, haciendo así un trabajo más humanizado. Señalan lo fundamental que es que el equipo directivo sea competente en la gestión escolar, coherente y fiel a sus principios, y activo en la transmisión de valores, mostrándose accesibles a la comunidad educativa, generando así un ambiente abierto y de disposición al cambio entre los profesores y el alumnado. En este sentido, el equipo directivo debe enfocarse en *“la generación de una cultura propia, diversa e inclusiva, que potencia el capital social de todos sus miembros”* (pág. 38), a partir de la promoción de un sentido de pertenencia tanto en los docentes, como en los estudiantes y sus familias. Así como también, se debe impulsar la autonomía curricular y organizativa en lo relacionado al trabajo compartido, flexibilidad y funcionalidad, de modo de asegurar su coherencia y velar por su continuidad. Además, la dirección escolar se debe enfocar en que los docentes se sientan motivados, propiciando iniciativas que los entusiasmen, ya que el éxito educativo está fuertemente relacionado al nivel de compromiso que tengan el profesorado con la política de inclusión.

f) Educación en Chile en relación a la diversidad cultural

Educación Intercultural Bilingüe

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) nace en el año 1996, en el marco de la ley Indígena N°19.253 (creada en 1993), estando ubicado actualmente en la División de Educación General del Ministerio de Educación. En ese mismo año se dicta el decreto Exento N° 117, que establece un convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) para el desarrollo e instalación conjunta de la Educación Intercultural Bilingüe, acordando desarrollar proyectos pilotos en escuelas y liceos con población indígena (Cañulef & Galdames, 2002).

Es así que en 1998 inicia un plan piloto con 9 escuelas del país para trabajar con niños y niñas de los primeros niveles educativos (CIAE, 2011). En estos planes la Educación Intercultural Bilingüe se desarrolla a partir de talleres donde asistían los estudiantes de manera voluntaria, siendo impartidos por un Asesor Cultural (quienes sufren en muchos casos discriminación y actitudes racistas por parte de profesores en las escuelas (Loncon, 2013)). En ese momento los principales lineamientos de la política de PEIB son (CIAE, 2011, pág. 8):

- La contextualización de programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.
- El desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela
- La formación de maestros bilingües mapuche y Aymara y la creación de sistemas de inmersión de lengua Rapa Nui en la Isla de Pascua.
- La incorporación de textos bilingües que aborden la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico, y
- La generación de modelos de uso de nuevas tecnologías en escuelas con población indígena, y la distribución de software de las culturas y lenguas indígenas del país.

En 2001, estos lineamientos pasan a constituir dos grandes focos de acción en base a los resultados obtenidos a la fecha: 1° El apoyo en la formación de docentes y especialistas en educación intercultural y bilingüismo, insertando a los profesores en escuelas con población indígena y realizando talleres y capacitaciones con los docentes ya en ejercicio; y 2° la generación de propuestas curriculares donde se contextualice los planes y programas, seleccionando los contenidos y haciendo adecuaciones en base a la cosmovisión de cada pueblo indígena, trabajando con las municipalidades para que esto se pudiese realmente implementar (CIAE, 2011).

En el año 2009 entra en vigencia en el decreto supremo 280 –que modifica el decreto N° 40 de 1996- la asignatura de Lengua Indígena, conocida como Sector de Lengua Indígena (SLI), que establece la obligatoriedad, en escuelas con más de 50% de estudiantes indígenas, de impartir la enseñanza de las lenguas Quechua, Aymara, Rapa Nui o mapudungun, según corresponda, en 2 a 4 horas pedagógicas a la semana, incorporando para ello la figura del Educador Tradicional Indígena (ET), que antes correspondía al Asesor Cultural, gozando ahora de una mayor valoración (Loncon, 2013). Los educadores tradicionales son actores educativos validados por sus comunidades y/u organizaciones indígenas para transmitir los conocimientos culturales y lingüísticos, generando en muchos casos una dupla pedagógica con los profesores de aula (CPCE,

2012). También en el decreto se establece que el programa se puede desarrollar en escuelas sin población indígena, haciéndose responsable de la implementación y su costo el sostenedor del establecimiento educativo y no el Ministerio de Educación como ocurre con las otras escuelas (Loncon, 2013). En 2013, la obligatoriedad de impartir el Sector de Lengua Indígena dentro del curriculum pasa a ser para todas las escuelas con un 20% de estudiantes de un mismo pueblo originario (CPCE, 2012).

Según establecer el artículo 3 del decreto 280, el SLI está articulado en torno a dos ejes: 1) la oralidad y 2) la comunicación escrita de la lengua indígena, orientado a su enseñanza y valoración (Chile. Ministerio de Educación, 2009). Está asignatura fomenta el bilingüismo aditivo, el cual promueve enseñar una segunda lengua no con la intención de que remplace a la primera, sino que para desarrollar en los estudiantes competencias lingüísticas y comunicativas en ambos idiomas, trayendo con ello mayores ventajas al desarrollo de las personas en medida que tienen acceso a dos sistemas de códigos y formas de entender el mundo –mejorando las capacidades de flexibilidad cognitiva y las competencias comunicativas y de interacción social- (MINEDUC, 2011).

En relación al Educador Tradicional, este es el encargado de impartir en las aulas la asignatura de Lengua Indígena, así como también de desarrollar talleres interculturales, de revitalización y/o de bilingüismo, debiendo crear un ambiente propicio para el aprendizaje, con metodologías apropiadas a la interculturalidad. Debe poseer competencias lingüísticas (hablar y escribir tanto en su lengua como en la lengua castellana) y competencias culturales del pueblo indígena al que pertenece (conocer su historia, cosmovisión, espiritualidad y tradiciones) (MINEDUC, 2016). La mayoría trabaja por compromiso con su organización comunitaria y por reconcomiendo social (Loncon, 2013).

Según Loncon (2013) la dupla entre educador tradicional y el profesor de aula o profesor mentor, nace a raíz de la falta de docentes formados para enseñar las lenguas indígenas, permitiendo que se apoyen entre ellos, en medida que uno entrega los conocimientos lingüísticos y culturales, el otro entrega las estrategias didácticas de aprendizaje. Sin embargo, según señala, esta forma de impartir educación intercultural bilingüe no reúne todos los requerimientos necesarios, ya que las metodologías y didácticas no son las propias para el aprendizaje de las lenguas indígenas, evidenciándose fallas estructurales en el PEIB al no contar con profesores especializados en la lengua indígena y en la educación intercultural (Loncon, 2013).

En relación a ello, es importante resaltar que actualmente existen carreras de Pedagogía Intercultural en la Universidad Arturo Prat, la Universidad Católica de Temuco y en la Universidad Católica de Villarrica, sin embargo muchos de estos profesores han terminado desempeñándose en puestos administrativos del MINEDUC o formando parte del plantel de las mismas universidades (Loncon, 2013). En el caso de la carrera de Pedagógica Básica Intercultural Bilingüe impartida por la Universidad Arturo Prat, esta se centra únicamente en la lengua Aymara y está dirigida a jóvenes con ascendencia indígena (con sólo 5 cupos por cohorte para estudiantes no indígenas), abriendo sus postulaciones sólo cada 4 años (Universidad Arturo Prat, 2016).

Por su parte, Moncada y Gajardo (2013) señalan distintas deficiencias del Programa Intercultural Bilingüe en lo relacionado a las escuelas de la Región de Arica y Parinacota (aledaña a la Región de Tarapacá). En este sentido mencionan que el programa sólo se enfoca en los contextos indígenas, sin preocuparse de los contextos multiculturales observados en las zonas fronterizas, que incluyen un considerable número de estudiantes inmigrantes, en este caso, principalmente peruanos y

bolivianos. Además, el programa se concentra en las zonas rurales, dejando fuera el mundo urbano. Sumado a esto, señalan que no existe un modelo pedagógico intercultural que entregue las competencias interculturales necesarias para que los niños y niñas sean ciudadanos que sepan desarrollarse en contextos diversos. Según indican, el enfoque intercultural del currículum nacional está más centrado en la asimilación de la sociedad nacional por parte de los indígenas que en un diálogo entre las culturas, evidenciado en la discontinuidad existente entre los niveles educativos del programa intercultural. También comentan la carencia que existe actualmente de un marco teórico sólido en relación a la interculturalidad, sin ambigüedad y confusiones.

Sobre las últimas medidas que se implementan desde el gobierno en relación a la educación para la diversidad cultural, la cuenta pública realizada por la presidenta Bachelet en 2016 señala (Gobierno de Chile, 2016):

- La implementación de jardines infantiles para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas (para más de 3 mil estudiantes indígenas y no indígenas), además de la elaboración de material didáctico intercultural.
- La incorporación de educadores comunitarios a la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en establecimientos educativos del país en los niveles inicial y pre-básico, y la especialización de personas indígenas en las áreas de educación intercultural, salud tradicional y productividad.
- La implementación del SLI en más de mil establecimientos educacionales.
- La certificación de dos mil niños y jóvenes en talleres de adquisición y uso de estas lenguas por el Fondo de Cultura en el marco de la promoción de uso de las lenguas indígenas.
- La entrega de más 60 millones de peso para los programas de Aplicación al diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe y de Difusión y fomento de las culturas indígenas, entre otros.

Sumado a esto, la CONADI potencia otros proyectos de apoyo a los pueblos indígenas y su cultura en áreas de educación, enfatizando la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas por medio del fortalecimiento de las academias de Lenguas Indígena y los institutos de Cultura de Pueblos Indígenas, y la realización a lo largo del país de cursos y talleres de aprendizaje de estas lenguas para niñas, niños y jóvenes de entre cinco a 29 años. Además, esperan hacer trabajos respecto a la formulación y gestión de política lingüística y su planificación con representantes válidos en acciones interculturales.

Iniciativas educativas en torno a la inclusión de Inmigrantes

Respecto a los inmigrantes, si bien en la cuenta pública presidencial se abordan medidas adoptadas respecto a su salud y vivienda, en términos educativos sólo se señala que el programa “Escuela somos Todos”⁹ se expande a las comunas de Antofagasta, Recoleta, Quilicura e Independencia, y

⁹ La Escuela para Todos es un proyecto organizado en conjunto por la Municipalidad de Santiago y la Subsecretaría del Interior, que inició en 2014 con 8 escuelas piloto, extendiéndose a 44 al siguiente año. Este proyecto: *“busca que los niños de otras nacionalidades, que no tienen su situación migratoria al día, tengan igualdad de condiciones para desenvolverse en la educación pública [...] busca que los niños accedan a una visa de estudiante, que permite su residencia legal*

la realización de un convenio con la Junta Nacional de Jardines Infantiles donde se establecen facilidades para el ingreso de hijos e hijas de mujeres inmigrantes o refugiadas (Gobierno de Chile, 2016).

Como se menciona al inicio del estudio, actualmente los planes existentes orientados a mejorar la inclusión de los estudiantes extranjeros en las escuelas son producto de iniciativas propias de municipios o de escuelas en particular, sin que haya una política estatal orientada a ello. El estudio “Educación e Interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica” realizado por la Fundación para la Superación de la Pobreza y el Instituto de Estudios Municipalidades (2016) analiza los proyectos para la diversidad cultural de seis escuelas de Santiago, pertenecientes a las comunas de Independencia, Estación Central, Recoleta y Santiago¹⁰, donde se visibiliza la importancia de la “integración inicial efectiva”, centrada en favorecer y facilitar la incorporación del alumno migrante y su familia a la comunidad escolar, requiriendo de la voluntad y orientación de los actores sociales e institucionales. Para ello es importante generar espacios de participativos en el aula, donde el alumno o alumna extranjero pueda compartir sobre su cultura de origen. Resaltan el proyecto de tutoría o acompañamiento entre pares desarrollado por una de las escuelas, donde alumnos extranjeros que llevan más tiempo en el establecimiento ayudan a los nuevos en su incorporación (centrado en lo que no hablan español), y el proyecto de otra escuela relacionado a la adquisición de Tablet y un programa de traducción para facilitar la comunicación de los alumnos chinos. Estas escuelas también implementan medidas para evitar conflictos culturales, potenciando la creación de un sentimiento de pertenencia al interior del establecimiento, donde los niños y niñas inmigrantes se sienten parte de él, a la vez que los alumnos chilenos aprenden a valorar la diversidad existente. En relación a esto, algunas de las escuelas alzan en los patios las banderas de todas las nacionalidades presentes entre el alumnado (ya sea de manera permanente u ocasional), y/o cantan el himno nacional de los otros países de manera semanal o en celebraciones en particular. Según indican, estas iniciativas tienen mayor impacto a medida que promueven la participación de todos los niños y niñas en la definición y preparación de ellas. Destacan las modificaciones y adecuaciones que realizan los establecimientos a los contenidos de las asignaturas, como por ejemplo, en los complejos educativos con alta matrícula de niños y niñas peruanos y/o bolivianos cambian la forma de abordar la Guerra del Pacífico, acentuando lo negativo de la guerra y resaltando la importancia de la paz. También, en la asignatura de Historia se homologan situaciones vividas en Chile con paralelos de otros países latinoamericanos. Sumando a esto, la realización de cambios en las estrategias de enseñanza. Estas son solo algunas de las iniciativas interculturales.

La forma en que se trabajan ciertos contenidos dentro del currículum, como la Guerra del Pacífico, es agresiva para estudiantes de ciertas nacionalidades, generándose un debate en torno a desarrollar mejores estrategias para transmitir estos contenidos. Es así que la forma actual en que se enseña la guerra de 1879 en los establecimientos educativos, es excluyente y fomenta la exaltación del patriotismo, convirtiendo la asignatura de historia en transmisora del nacionalismo estatal, enfocándose en que los alumnos se sientan chilenos, utilizando para ello relatos semi-místicos

en Chile, así como acceso a todos los beneficios que les corresponden” (Departamento de Estrangería y Migración, 2015)

¹⁰ En específico, se estudió la Escuela Básica Bilingüe República del Paraguay de Recoleta; las Escuela Básica Camilo Mori y la Escuela Básica Cornelia Olivares de Independencia; la Escuela Básica república de Colombia de la comuna de Santiago; y la Escuela Básica unión Latinoamérica y la Escuela Básica Humberto Valenzuela de Estación Central.

sobre los héroes patrióticos y las batallas (Mondaca, Rivera, & Aguirre, 2013). Esto es complejo sobre todo en las zonas fronterizas, donde hay muchos estudiantes peruanos y bolivianos, e incluso hay muchos estudiantes chilenos cuyo país de origen es alguno de ellos. Para contribuir a cambiar esto es que actualmente se está desarrollando por el Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá el proyecto “*Prácticas pedagógicas y procesos de exclusión e inclusión en estudiantes migrantes, de pueblos originarios y chilenos en las escuelas de la Región de Arica y Parinacota*” para analizar las estas metodologías de enseñanza-aprendizaje de estas temáticas.

Planteamientos sobre la diversidad cultural del Marco para la Buena Enseñanza

Es importante conocer los lineamientos inscritos en el Marco para la Buena Enseñanza¹¹ que aportan a la educación para la diversidad cultural, donde se destacan (Gobierno de Chile, 2016):

El Criterio A.2 que indica que los profesores deben “*Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes*”, en medida que enseña en un contexto sociocultural particular, donde cada niño y niña tiene características distintas de desarrollo intelectual, social y emocional. Así también, reconoce que los alumnos llevan a la escuela conocimientos cotidianos, opiniones e ideas, erróneas o no, e intereses particulares, que afectan el aprendizaje de lo que se enseña. En este sentido, establece que los profesores conozcan las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes, y la influencia de la cultura local en su aprendizaje, sabiendo cómo integrar estas experiencias, valores y recursos en sus clases (Descriptor A.2.2), manejando “*las estrategias de enseñanza que permiten abordar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes*” (Gobierno de Chile, 2016, pág. 18). Además, menciona que el profesor organiza los objetivos y contenidos de forma que sea coherente tanto con el marco curricular como a las particularidades de sus estudiantes (Criterio A.4).

Sumado a lo anterior, el Criterio B.1 señala que el docente genera un ambiente de aprendizaje en la sala de clases incentivando relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, logrando que los alumnos se sientan seguros, y sientan que sus opiniones, preguntas y experiencias son escuchadas con interés y respeto por todos sus compañeros, donde “*el profesor demuestra con sus actitudes que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto permiten enriquecer las conversaciones, conocimientos y experiencias del conjunto de los alumnos*” (Gobierno de Chile, 2016, pág. 23). El profesor también establece normas claras que orientan la convivencia acordadas entre docente y estudiantes, contando con estrategias para hacer frente a alumnos que transgreden los límites establecidos (Criterio B.3).

Es así que en las políticas educativas de Chile se han abordado iniciativas relacionadas a una educación inclusiva culturalmente, sin embargo, hay varias aristas que aún quedan de lado en el diseño de los programas, así como la claridad de algunos objetivos a alcanzar, no significa que en la práctica se esté encaminando realmente o no a ellos. De aquí la relevancia de conocer más

¹¹ El Marco para la Buena enseñanza establece “*lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela*” (MINEDUC, 2008, pág. 6). “*Busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos*” (MINEDUC, 2008, pág. 8). Se emplea para orientar mejor la política de fortalecimiento de la profesión docente y es un referente para las universidades que diseñan los programas de formación inicial.

profundamente la incidencia de las medidas adoptadas hasta ahora según la propia comunidad educativa de algunas escuelas.

III. MARCO METODOLÓGICO

a) Objetivos

Este estudio se propuso *Identificar y diferenciar los efectos en términos de inclusión (tanto educativa como social) percibidos por los propios actores que desarrollan iniciativas o proyectos de interculturalidad en establecimientos educacionales de la I Región de Tarapacá de Chile*. Con los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la percepción que los distintos actores tienen sobre la forma en que se trabaja la diversidad en términos de inclusión social y educacional.
2. Identificar debilidades y fortalezas, percibidos por los actores, que participan en las iniciativas o proyectos que trabajan con la diversidad cultural.
3. Identificar facilitadores y obstaculizadores percibidos por los actores en la transición entre educación pre-básica, básica y media en el trabajo con la diversidad cultural en las escuelas.
4. Generar recomendaciones para Políticas Públicas más integrales de educación intercultural.

b) Metodología de Investigación

Para responder los objetivos planteados, se desarrolló un estudio de índole descriptivo-interpretativo, es decir, por un lado se centró en describir un fenómeno social, y por otro lado, se hizo una interpretación de dicho fenómeno, buscando explicaciones sobre lo que se observa (Vázquez; Ferreira; Rejane; Mogollón; Fernández; Delgado & Vargas, 2006).

En este estudio se utilizó un enfoque cualitativo, que se caracteriza por ser de carácter inductivo, con un diseño de investigación flexible y con interrogantes formuladas de manera vaga, permitiendo una visión más holística del fenómeno, donde el investigador es consciente de su propia influencia en la realidad estudiada, y de que la interpretación que haga de ésta estará atada a su conocimiento previo (Taylos & Bogdan, 1987). El diseño de investigación cualitativo se suele señalar como un diseño emergente, que va cambiando a medida que se realiza el estudio, ya que en base a los hallazgos encontrados y los puntos de vista de los involucrados, el investigador va tomando distintas decisiones (Salamanca & Martín-Crespo, 2007). Este enfoque se caracteriza por permitir una mayor indagación en las perspectivas de los actores, y un mejor análisis y reflexión de la información recolectada (Arias, 2000). En este caso, utilizar este enfoque permitió conocer con mayor profundidad la perspectiva de los distintos actores.

Dado que es un estudio con enfoque cualitativo las técnicas que se utilizaron son entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas cuentan con una pauta con temas o preguntas abiertas, formuladas con algún tipo de orden, para realizar a cada participante. Esta pauta es flexible, de modo que uno puede variar la posición de las preguntas a medida que realiza la entrevista según las respuestas del entrevistado (Mayar, 2001), así como puede añadir interrogantes si surge alguna nueva arista no prevista de ante mano, y en algunos casos, cambiar o eliminar preguntas si el investigador percibe que no es el momento adecuado para hacerla según lo comentado o la reacción del entrevistado hasta el momento. Este tipo de entrevista se utiliza cuando se tiene algún conocimiento o información sobre el tema de interés, que permite armar el cuestionarios y las

temáticas a tratar, pero no se maneja suficiente información como para saber la respuesta de las preguntas formuladas (Mayar, 2001), o cuando hay diferencias entre los participantes que hacen que las realidades de cada uno puedan ser muy distintas (Corbetta, 2003). Esto último es lo que sucedía en el caso estudiado, donde si bien había antecedentes sobre los programas de educación intercultural y las percepciones de algunos actores, no existía información sobre los casos específicos a estudiar, con sus particularidades y con los cuestionamientos propios de este estudio.

Las entrevistas fueron registradas por medio de grabaciones previamente autorizadas por los entrevistados.

c) Selección de escuelas y entrevistados

Como este es un estudio de caso centrado en investigación cualitativa, el muestreo que se utilizó fue no probabilístico, y partió por un muestreo intencionado, donde se seleccionaron los casos en base al criterio propio del investigador y la factibilidad de acceso a las escuelas (Robledo, 2005).

La selección de las escuelas fue en base a los establecimientos asesorados por Fundación Chile dado su apoyo económico en la investigación y la accesibilidad que tendía a ellos. Dentro de estos, se eligieron aquellos que cumplieran con ciertas condiciones: contar con matrícula considerable de estudiantes indígenas (superior a 20%) y/o inmigrantes (que superara idealmente el 8%) y disponer de algún proyecto o iniciativa en términos de educación para la diversidad en alguno o varios niveles educativo (pre-básica, básica y media), donde al menos fuese un establecimiento urbano y uno rural. Es así que se seleccionaron 4 escuelas o casos de estudio de la Región de Tarapacá, siendo éstas las unidades de análisis finales.

Las unidades de observación específicas a utilizar fueron apoderados y familiares de algunos estudiantes de cada escuela, junto a algunos de sus directivos y profesores, de modo de poder reconstruir la realidad de los alumnos y alumnas en el día a día de sus establecimientos educativos. La cantidad de entrevistas por caso varió, ya que mediante un muestreo de bola de nieve se entrevistó a la mayor cantidad de unidades de observación presentes o ubicables el día que se asistió a las escuelas. Es importante mencionar que los directores fueron los principales agentes en invitar a apoderados a participar, siendo seleccionados por ellos bajo el criterio de que fuesen apoderados de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios o inmigrantes, que tuviesen al menos un hijo o hija actualmente en la escuela y un hijo o hija que haya egresado de ella. Más en específico:

- Se realizaron entre dos y tres entrevistas semiestructuradas a apoderados por cada caso, consultándoseles sobre su experiencia en el sistema educativo chileno y sus transiciones. Y cuando fue posible se realizaron entrevistas semiestructuradas a sus hijos o hijas, egresados de la escuela, mayores de 18 años.
- Se realizaron entrevista semiestructurada a al menos un directivo y un profesor de cada establecimiento participante, y a las profesoras de SLI de cada caso.

También se realizaron **3 entrevistas** semiestructuradas **a expertos**, de modo de contextualizar la realidad escolar de la región de Tarapacá. En este sentido se entrevistó a:

- Un **funcionario de CONADI**,
- Un **miembro del Departamento de Educación Municipal (DAEM)** de la comuna de la mayor cantidad de escuelas estudiadas, y a

- Un docente de la carrera de Pedagogía Intercultural Bilingüe de la Universidad Arturo Prat.

A continuación se detallan las entrevistas realizadas en las escuelas, y sus particularidades:

Tabla 1: Entrevistados por Escuela estudiadas

ESCUELA	Características	Matrícula 2016	Pueblo originario	PEIB	Observación	ENTREVISTAS REALIZADAS POR ACTOR	
ESCUELA A	Urbana	207 alumnos	Aymara	1° ciclo 4 hrs. x sem.	2002 participó en el piloto de Ed. Intercultural	Subtotal	7
	Pre-kínder a 8° básico					18% Ext.	Directivo
	NSE Medio-bajo	30% Ind.		2° ciclo Asig. propia		Profesor	1
						Prof. SLI	1
						Apoderados	2
						Exalumnos	2
ESCUELA B	Rural	45 alumnos	Quechua	1° ciclo 4 hrs. peda. por semana	Pocos años que en el pueblo se sabe de la descendencia indígena	Subtotal	7
	Pre-kínder a 8° básico					4% Ext.	Directivo
	NSE medio-bajo	47% Ind.				Profesor	2
						Prof. SLI	1
						Apoderados	3
						Exalumnos	0
ESCUELA C	Rural	88 alumnos	Aymara	1° ciclo 4 hrs. peda. por semana	Director indica que mayoría de alumnos tienen origen extranjero	Subtotal	4
	Kínder a 8° básico					3% Ext.	Directivo
	NSE bajo	66% Ind.				Profesor	1
						Prof. SLI	0
						Apoderados	2
						Exalumnos	0
ESCUELA D	Urbano	838 alumnos	Aymara	1° ciclo 4 hrs. peda. por semana	SIMCE convivencia escolar 2015 con la menor satisfacción (entre las 4)	Subtotal	9
	Kínder a 8° básico					10% Ext.	Directivo
	NSE bajo	35% Ind.				Profesor	1
						Prof. SLI	1
						Apoderados	3
						Exalumnos	1
TOTAL entrevistas						27	

d) Análisis de información

La información recolectada fue analizada posteriormente por medio de triangulación de datos, es decir, cuando se combinan en un solo estudio todas las fuentes de información, permitiendo un análisis y comprensión más profunda de la información (Taylos & Bogdan, 1987). Para realizar esta triangulación se generó una matriz que permite cruzar los temas y/o conceptos claves con las

distintas unidades de observación (Arias, 2000), permitiendo así rescatar toda la información que el investigador considera relevante de las entrevistas, hayan estado o no consideradas dentro del marco inicial. La matriz de análisis tomo en cuenta las siguientes dimensiones:

- a) Dinámicas para una inclusión de los niños y niñas indígenas e inmigrantes, teniendo como sub-dimensiones: Actividades y su incidencia; Gestión de Actividades; Sector de Lengua Indígena y trabajo en la identidad; Valoración de las actividades por la comunidad, y trabajo para la inclusión de estudiantes inmigrantes.
- b) Convivencia e inclusión cultural en la escuela, dividido en Relaciones entre la comunidad escolar e Inclusión, integración e identidad
- c) Transiciones educativas
- d) Recomendaciones y Percepciones sobre un buen programa intercultural

Estás dimensiones fueron cruzadas por cada actor dentro de las escuelas, separados entre Docentes, Directivos y Familias, obteniendo un análisis descriptivo preliminar. Posteriormente, se cruzaron, en base a las mismas dimensiones, los resultados obtenidos en cada uno de los casos estudiados (escuelas), para desarrollar así el análisis final.

El análisis a expertos se realizó en base a las siguientes dimensiones: a) Visión de la Educación Intercultural; b) Percepciones sobre la actual política educativa para la diversidad cultural; c) Implementación del Programa Intercultural en las escuelas (según el nivel de participación de la comunidad, el foco del curriculum, los profesionales a cargo de impartir el Sector de Lengua Indígena en las escuelas, y la transición educativa de los estudiantes); e) Discriminación y Políticas que potencian la inclusión; y finalmente según sus f) Propuestas y Recomendaciones.

e) Consideraciones éticas

Dado que el estudio se desarrolló en escuelas, se pidió el permiso a los directores de los establecimientos para poder desarrollar la investigación y entrevistar a los actores claves. Además, se entregó a cada participante un acta informativa sobre la investigación, firmando un consentimiento informado antes de proceder con la entrevista. De esta manera, se le informó a cada entrevistado que el uso de la información sería exclusivamente académico y que su participación sería anónima, en tanto no se indican los nombres de los establecimientos educativos ni los nombres de los participantes. Así como también han sido modificados los nombres que aparecían en las citas de los entrevistados, de modo de salvaguardar el anonimato de todos los involucrados.

IV. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA SEGÚN LOS ACTORES

A continuación se dan a conocer los resultados de las entrevistas realizadas en las escuelas y las entrevistas realizadas a los expertos, por medio un análisis en base a los principales ejes de esta investigación, de modo de dar respuesta a sus objetivos¹².

1. PERCEPCIONES EN LAS CUATRO ESCUELAS

En esta sección se analiza la percepción de los actores entrevistados en las escuelas según varios tópicos relacionados a la educación para la diversidad cultural. Se muestran los principales resultados obtenidos en los casos, haciendo distinciones entre ellos cuando es pertinente.

a) Gestión escolar y curriculum

Como se da a conocer al inicio de este estudio, es esencial contar con una buena gestión escolar y un buen liderazgo directivo para desarrollar un programa intercultural que realmente cumpla su objetivo, forjando así un modelo educativo que potencia la valoración social y el aprendizaje de cada uno los estudiantes presentes en las salas de clases, generando un ambiente seguro y de confianza que permita que cada niño y niña pueda mostrarse como es, sin miedo al rechazo.

En las escuelas que se observan en este estudio, se aprecia en primer lugar, que a pesar de ser llamadas escuelas interculturales, sólo la asignatura de Lengua Indígena considera el aprendizaje de la cultura originaria, sin que existan cambios a nivel del programa y curriculum escolar de los establecimientos. En alguno de los casos (A y C), se visualiza que profesores adecuan algunas clases para contextualizarlas a la realidad local, haciéndoles más fácil comprender ciertas materias a sus estudiantes indígenas, disponiendo de estrategias pedagógicas desarrolladas a través de los años para darles mayor seguridad, de tal manera que se sientan más cómodos en la sala de clases, y participen más de las actividades. En estos casos, las adecuaciones metodológicas son iniciativas de cada docente en particular, y no son de ninguna manera algo generalizado en las escuelas.

“Por ejemplo, tenía alumnos que los sacaba a disertar adelante, y no eran capaces, no eran capaces de mirar a sus compañeros. Entonces tenía que buscar estrategias y los ponía detrás, al fondo de la sala, y él hablando hacia adelante, cosa que nadie lo mirara cuando exponía. O cuando los sacaba a interactuar al aire libre, por ejemplo una vez lo llevé a una piscina, no quería meterse a la piscina tampoco. Temían de burlas de los demás. Pero eso era antes. Y de a poquitito los fuimos incluyendo, los hicimos interactuar, y después ya era común de todos los días [...] Yo le hice clases como a 5 de esos hermanos, y todos tenían la misma condición. Ninguno hablaba, todos se aislaban. Pero después de un tiempo ya cuando ellos se sintieron seguros, y se sentían apreciados, interactuaban con ellos, conversaban, jugaban. Después no había quién los sacara de la cancha, o de los taca-taca o de la mesa de ping-pong” (Profesor 3 – Escuela [A], 2015)

Estas escasas prácticas apropiadas para trabajar con estudiantes de diversas culturas se deben a que los profesores de las escuelas no tienen conocimientos sobre estrategias pedagógicas para ello. Esto

¹² A pesar de intentar redactar este estudio con un enfoque inclusivo, utilizando el femenino y masculino, de aquí en adelante se utiliza sólo el masculino en palabras como “alumno”, “profesores”, “niños”, “apoderados”, “padre”, debido a su uso frecuente, permitiendo así facilitar la lectura.

fue así en todos los casos, donde los docentes entrevistados manifiestan como uno de los grandes problemas que se les presenta en el aula es el no saber cómo apoyar mejor a sus alumnos, deseando algunos incluso que se les enseñe también a ellos sobre la cultura y la lengua indígena, en medida que esto puede facilitarles crear un ambiente de confianza y seguridad para los niños.

“Yo pienso de que en una reunión igual lo dije, que los profesores sean más capacitados y puedan tener otra visión de cómo enseñarle al niño y sobre todo los niños con problemas, porque las evaluaciones todas no deben de ser iguales para todos, porque es de acuerdo a la capacidad del niño” (Apoderada 1, Escuela B, 2015)

En este sentido, es interesante rescatar el caso de uno de los establecimientos educativos estudiados -escuela A-, el cual forma parte del programa intercultural piloto, que inicia, según indican los entrevistados, por el año 2002, cuyos lineamientos son menos rígidos y dispone de un porcentaje de presupuesto de libre disposición. En ese momento se realizan en la escuela capacitaciones sobre la cultura Aymara y las festividades del pueblo a todos los profesores, las cuales son muy valoradas por los profesionales del establecimiento, lo cual también es destacado por uno de los expertos entrevistados, como se muestra más adelante. Según indican directivos del establecimiento, estas capacitaciones son iniciativas propias de la escuela y financiadas mediante el presupuesto de libre disposición, sin embargo, según la literatura forman parte de uno de los focos que se dio al programa piloto en esos años (CIAE, 2011). Estos talleres dejan de realizarse una vez comienza el nuevo programa del Sector de Lengua Indígena del Ministerio de Educación, el cual es de carácter más estandarizado y poco flexible. De esta manera, según señalan los entrevistados, se termina perjudicando la adquisición por parte de los profesores de habilidades y conocimiento para generar prácticas y estrategias de enseñanza adecuadas a sus estudiantes.

“...se trabajó durante muchos años con educadores tradicionales que venían a capacitar a los profesores, y consistía en unas 3 o 4 sesiones durante el año, y una cuarta o quinta, dependiendo del plazo, era una salida de terreno a conocer la realidad de ese pueblo, la cultura, el aspecto socioeconómico, el aspecto de la agricultura, la ganadería, etcétera, etcétera, la cosmovisión de esos lugares” (Profesor 3 - Escuela [A], 2015)

Esta necesidad de los docentes de ser capacitados en la cultura y particularidades de los pueblos originarios de la zona, así como en prácticas y metodologías para generar un ambiente de confianza y seguridad para los estudiantes indígenas, va de mano con alcanzar los lineamientos del Marco de la Buena Enseñanza, que indica que los profesores deben conocer las particularidades familiares y culturales de sus alumnos, y conocer estrategias para sus diferentes formas de aprendizajes, siendo capaces de crear un ambiente seguro y de respeto, lineamientos que hasta ahora no se cumplen. Además, estas competencias que los entrevistados consideran necesario adquirir, son justamente las que la teoría indica como requisitos para alcanzar una educación inclusiva, como que los docentes manejen distintas estrategias pedagógicas que les permitan responder a la diversidad de estudiantes presentes en sus salas de clases, adecuando las planificaciones y actividades según su realidad (Muntaner, 2010).

Por otro lado, se indica en la escuela C que muchas de las actividades extra programáticas relacionadas a la educación intercultural (como bailes y celebraciones) se realizan en el horario de clases, sacando a estudiantes de otras asignaturas para que puedan practicar, generando molestia en algunos apoderados. Esta intervención de las actividades culturales con las demás clases del curriculum, es también un problema e incomprensión de la educación intercultural, ya ésta implica

modificar el curriculum de manera que se integre la cosmovisión indígena en las otras asignaturas, sin que eso implique que se dejen de enseñar los otros contenidos. Siendo por tanto un problema en la gestión de las actividades, que además contribuye a perjudicar la percepción de los apoderados sobre estas iniciativas. Por otro lado, los directivos de la escuela señalan que las actividades se realizan en hora de clases debido a la falta de docentes dispuestos a trabajar y ayudar fuera de su jornada establecida, lo que evidencia que la falta de motivación y compromiso docente afecta la buena implementación del programa intercultural.

“...no cumplen bien, como debería ser, las horas correspondientes de enseñanza, por ejemplo los sacan a hacer talleres ahora mismo del canto y cuestiones así, sacan a los niños de las salas... [¿Y qué opina de la hora del canto y esas cosas?] Que no son importantes, los talleres y los cantos, para mí esas cosas no son importantes [...] está bien pero eso lo hacen en horario de clases” (Apoderada 2, Escuela [C], 2015)

Se visibiliza en ésta y otras escuelas que la falta de motivación docente es un punto en contra para alcanzar la educación inclusiva, afectando a la vez el compromiso de los docentes con las actividades de la escuela, concordando con lo indicado desde la teoría. En este sentido, toma importancia en la generación de motivación docente el rol directivo y su habilidad para comprometer a los profesores con el proyecto educativo de la escuela, destacándose los beneficios de un liderazgo distribuido y un liderazgo compartido en esta tarea, ya que permiten crear un proyecto común en base a la participación de toda la comunidad educativa, dividiendo las tareas y misiones entre el plantel docente, convirtiéndolos en líderes en distintas áreas, desarrollando así un trabajo colaborativo que apunta a un objetivo común, fortaleciendo el compromiso del profesorado al sentirse parte y co-responsable del proyecto que ellos mismos ayudan a definir (Ainsow, 1995; Gómez-Hurtado, 2013). Sin embargo, en las escuelas estudiadas se observa que el liderazgo es más bien deficiente, ya que deja fuera de las decisiones a los profesores, sin que tengan participación en el proyecto intercultural, imponiéndoles actividades que no entienden y con las que no se sienten comprometidos, sin siquiera entregarles apoyo para desarrollar mejor su trabajo. En este sentido, capacitar a los profesores antes de que lleguen al pueblo o al llegar a él, permite que comprendan más fácilmente el contexto de la escuela y que se sientan parte real de esto, contribuyendo a generar una cultura propia al interior del establecimiento, la cual fortalece el sentido de pertenencia (Fernández y Hernández, 2013), permitiéndoles aportar con ideas, sin que sea necesario trabajar años en el establecimiento para que se adapten a él. Puede ser, además, un incentivo para que lleguen profesores nuevos y motivados a la escuela, permitiendo que los que ya llevan muchos años trabajando se puedan jubilar (problema indicado en una de los casos).

Según mencionan desde la dirección de los complejos educativos estudiados, el principal obstáculo para realizar capacitaciones docentes es la rigidez del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), donde entre las líneas de acción que se indican desde el MINEDUC no está incluida ésta. Además, algunos de los directivos de las escuelas rurales destacan que de por sí es difícil conseguir profesores interculturales (en el caso de la escuela C) y educadores tradicionales (en el caso de la escuela B) para que los ayuden en esta tarea, dada la escasez de profesionales interculturales y el bajo presupuesto del que disponen para atraerlos, sumado a las exigencias para contratar educadores tradicionales (como tener terminar cuarto medio, a pesar de que muchos de quienes tienen mayor conocimiento cultural no llegan a ese nivel educativo). En este sentido, se critica la centralización del curriculum escolar, sin tener espacio para una contextualización. Esta rigidez del PEIB y su poca capacidad de ser contextualizado a las necesidades de cada escuela, imposibilita generar las reestructuraciones requeridas para desarrollar un programa de educación

inclusivo, donde es central generar políticas que cambien la organización y permitan una autonomía curricular, adecuándose al aprendizaje de todos los niños y niñas del establecimiento, asegurando la coherencia y continuidad de los planes (Fernández y Hernández, 2013; Muntaner, 2010).

A pesar de que el programa intercultural viene predefinido desde el MINEDUC, y de que es difícil encontrar docentes interculturales, también es cierto que sí es posible hacer algunas modificaciones en el plan anual de las escuelas y en sus proyectos educativos, de modo que incluyan algunas medidas interculturales y contextuales, indicadas desde el propio sector de lengua indígena del establecimiento. Así también, es posible realizar talleres básicos que contextualicen a los nuevos profesores a la realidad local y la cultura indígena, desarrollados, por ejemplo, por la propia docente del Sector de Lengua Indígena, obteniendo así también los demás docentes un mínimo de conocimientos sobre la escuela en la que trabajan sin depender de la administración central o de contar con especialistas en educación interculturales extras que los capaciten. La voluntad de realizar esto recae en los equipos directivos, pudiendo observarse así la falta de un liderazgo competente para gestionar un proyecto de educación inclusiva integral, que se preocupe de fortalecer a su comunidad educativa. Los equipos directivos de algunos de los casos estudiados, mencionan tener la intención de incluir la educación intercultural en el proyecto educativo de sus establecimientos, pero hasta el momento de la entrevista no se realiza.

Un posible obstáculo para que las profesoras del SLI puedan ayudar a los otros profesionales de los establecimientos, es la rotación docente y la escases de profesores en las zonas rurales, ya que se observa en las escuelas que ellas están encargadas de remplazar a sus colegas faltantes e incluso son encargadas de otras asignaturas completas aparte del área intercultural, impidiendo que desarrollen más actividades en esta área. Es así que en la escuela A la docente del área intercultural está encargada de impartir lenguaje, y la de la escuela B matemáticas, mientras la tercera pasa parte de su tiempo reemplazando a compañeros ausentes, por su parte, el educador tradicional de la escuela C si bien no puede remplazar a otros profesores, si depende en gran medida del apoyo de estos para que lo ayuden en la parte pedagógica de la asignatura. Destaca la escuela D cuya profesora intercultural indica no tener problemas o dificultades en la implementación del SLI en términos de gestión, siendo esta su única asignatura (sólo apoyando cursos cuando algún profesor falta), donde a pesar de ello no se realizan capacitaciones a los demás profesores, dejando ver una gestión directiva más bien débil. Esto evidencia que la correcta implementación de un programa intercultural, no puede ser independiente de las otras áreas de la educación, y que debe ser un proyecto integral que signifique modificaciones más profundas en el sistema escolar, para que no ocurran estos problemas de que profesionales de áreas específicas deban dejar parte de sus labores de lado para realizar tareas que no les corresponden. Por otro lado, una de las profesoras del SLI considera como una leve ventaja que realice otra asignatura, ya que como ella maneja los contenidos pedagógicos y culturales, sin necesitar una capacitación, puede contextualizar el otro ramo a la realidad en la escuela, incorporando elemento de la educación intercultural en ellos. Sin embargo, esta ventaja no es en ningún caso el ideal, ya que el que desarrolle otro curso perjudica la realización de más actividades interculturales, siendo preferible que cada profesor de su área particular cuente con conocimientos sobre estrategias pedagógicas relativas a la inclusión cultural.

Sí se pudo observar que las profesoras del área de la Lengua Indígena de los establecimientos (recordando que son tres escuelas las que cuentan con docentes de pedagogía intercultural, mientras la cuarta -escuela C- cuenta con un Educador Tradicional, que no pudo ser entrevistado), al ser autónomas en su área, y contar la mayoría con una gran confianza y apoyo por parte del director para desarrollar las inactivas que consideraran pertinente, se muestran tremendamente motivadas

con su trabajo, y están constantemente generando nuevas actividades en medida que el tiempo se los permite. Esta cualidad es destacada por las familias entrevistadas, resaltando así, la importancia de contar con motivación docente para que un proyecto educativo inclusivo logre buenos resultados, como indican Fernández y Hernández (2013) desde la teoría. Cabe señalar el caso de una de las profesoras del SLI de la escuela A, quien no tiene buenas relaciones con su director, y no se siente realmente escuchada, siendo esta escuela la que muestra menos potencia en su PEIB, contando con menos actividades que fomentan la cultura de la zona, a pesar de que en algún momento fue una escuela ejemplar. La importancia del rol directivo también es visible en la escuela [B], la cual pasa recientemente por un cambio de director, siendo para todos los entrevistados de esta escuela visibles los cambios en la gestión, apreciándose que el programa intercultural toma mayor fuerza y relevancia. Entre las iniciativas de este nuevo director, esta justamente empoderar a algunos de sus funcionarios, trabajando fuertemente con la jefe técnico, apoyando y potenciando el trabajo de la educadora intercultural, avanzando poco a poco hacia una mejor implementación del PEIB –es importante recordar que esta escuela en particular tenía un desafío mayor que las demás, ya que deben recuperar la cultura indígena perdida en el pueblo-, aunque indican que debido a la paralización docente de 2015 no desarrollan todo lo previsto.

“[al antiguo director] que los niños asistieran a clases no le interesaba, si habían, no sé cursos, por ejemplo, o talleres, había uno que solicitarlo, porque por cuenta de él no hacía nada. Y por muchos años estuvo así dirigiendo el colegio [...] Ahora cambiaron hace poco a un director nuevo, y él es bien bueno, bien motivado, buen director” (Apoderada 2, Escuela B, 2015)

En ninguna de las escuelas estudiadas existen iniciativas que incluyan un trabajo directo con los apoderados, haciéndolos partícipes del proyecto educativo de la escuela, sino que su participación queda limitada a acompañar a sus hijos en algunos actos y celebraciones culturales y tradicionales que se desarrollaban en la escuela. De tal manera que a todos los entrevistados de las cuatro escuelas les parece fundamental que se incluya un trabajo más fuerte con los apoderados, ya que contar con su apoyo favorece el aprendizaje de los niños sobre la cultura y lengua indígena, siendo necesario también que les ayuden en sus hogares, requiriendo para ello entregarles los conocimientos mínimos para realizar esta tarea. Estos requerimientos coincidirían con los señalados desde la teoría, donde se resalta la importancia de incluir a las familias, y a toda la comunidad en el desarrollo de proyectos de educación inclusiva, de modo que todos estén alineados, puedan participar y sean escuchados (Fernández y Hernández, 2013), siendo necesario que el programa no sólo transforme a la escuela, sino también su entorno (Essomba, 2006). Es así que incluir trabajo con los apoderados dentro del programa intercultural favorece su apoyo y compromiso con el sector de lengua indígena, participando y dejando participar a sus pupilos en las actividades interculturales, siendo fundamental para esto trabajar con ellos la importancia y la riqueza que tiene esta asignatura para sus hijos. Además, no sólo se debe trabajar respecto a la educación intercultural con los padres, sino también sobre inclusión educativa, ya que tienen un rol fundamental en la formación valórica de los alumnos, potenciando o dificultando que presenten conductas de respeto y valoración hacia los otros, ya que en esta etapa de la vida son su principal grupo de referencia.

A pesar de que en las escuelas se solicita y se evidencia la necesidad de incluir este nuevo lineamiento en el programa intercultural relacionado a trabajar con los padres y apoderados, que no ha sido abarcado hasta ahora, ni desde el nivel central ni desde los equipos directivos de las escuelas, se aprecian obstáculos para desarrollarlo en las escuelas urbanas estudiadas debido a que están inmersas en contextos sociales muy vulnerables, donde existen, según los profesores y

directivos, problemas de violencia intrafamiliar y drogadicción, considerando poco factible contar con la participación de los padres sin hacer antes un trabajo social más profundo con la comunidad.

Tampoco se toman medidas desde la dirección escolar relacionadas a la inclusión de los estudiantes extranjeros, donde lo único que se realiza desde la gestión pedagógica, es que de manera ocasional algunos profesores generan un espacio dentro de sus clases para que sus alumnos inmigrantes puedan hablar de su país de origen. Igual como sucedía con las prácticas inclusivas para los niños indígenas, estas inactivas son sólo de algunos profesores, y no son prácticas habituales en ninguno de los establecimientos. Tampoco se hacen adecuaciones curriculares frente a ciertos contenidos que pueden ser agresivos para algunos estudiantes extranjeros, considerando sobre todo la alta presencia de estudiantes pertenecientes a Perú y Bolivia, o con padres o familiares cercanos de estas nacionalidades. Como se menciona en el marco de referencia, Mondaca, Rivera y Aguirre (2013) señalan que la forma en que se enseña actualmente la Guerra del Pacífico es excluyente, a la vez que exagera el patriotismo, considerando necesario mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de esto, sobre todo cuando hay matrícula considerable de niños provenientes de países fronterizos. Resalta entonces el trabajo realizado en algunas escuelas de Santiago que cuentan con sus planes propios relacionados a la inclusión cultural de inmigrantes, donde modifican la forma de trabajar la Guerra del Pacífico para evitar que alumnos se sientan rechazados, marcando lo negativo de las guerras y lo positivo de la paz (FSP y ICHM, 2016). Esto contrasta enormemente con la realidad de las escuelas estudiadas, donde los contenidos siguen siendo transmitidos de la forma tradicional, sin tener en cuenta la diversidad de sus alumnos y cómo esto les influye. Esta situación se hace visible en el relato de uno de los directivos entrevistado de la escuela C, quien comenta que hace unos seis años el exdirector de la escuela dio un discurso donde exagera el heroísmo chileno en la Guerra del Pacífico, sin considerar que gran parte del alumnado del establecimiento es de origen boliviano y peruano, haciendo que los niños migrantes de estos países se sintieran muy incómodos, sobre todo porque ellos deben adecuarse a los símbolos patrios chilenos por estar estudiando en este territorio:

“O sea darle los discursos de heroísmo, de lo grande, de que los chilenos derrotaron, sabiendo que los niños en gran mayoría o son bolivianos o son peruanos, entonces claro, en su interior igual hay algo que dice “churra, o sea igual aquí tengo que sentirme chileno, porque el director es chileno y está diciendo estas cosas como chileno”, entonces resaltar este tipo de cosas de valores, se mantienen el día de hoy” (Directivo, Escuela [C], 2015)

Esto evidencia la falta de contextualización de las actividades y los contenidos a la realidad local y el excesivo nacionalismo que sigue presente en algunas escuelas y en el curriculum nacional, y en la escasa sensibilidad y empatía con la diversidad cultural de algunos docentes.

b) Sector de Lengua Indígena

La lengua tiene una importancia más allá del lenguaje mismo, ya que es un acercamiento concreto a la cultura (Loncon, 2013). Es por esto que la represión vivida por los pueblos indígenas de Chile tiempo atrás, donde se les impide hablar en sus propias lenguas, daña la cultura en sí misma, al imposibilitarlos de expresarse en su propia forma de entender el mundo, y estar obligados a hablar en, lo que era para ellos, una lengua extranjera, basada en otros parámetros de vida distintos a los suyos. En Tarapacá los lugares regionales están llenos de nombre en lengua indígena, de modo que el conocer su significado ayuda a comprender la historia del lugar, visibilizándose así que al

enseñar la lengua de los pueblos originarios en un programa de educación intercultural se genera un acercamiento hacia la cultura y hacia su historia.

En las entrevistas realizadas se evidencia la diglosia vivida en la zona, es decir, la represión de los pueblos originarios para usar su lengua y la discriminación sufrida por parte de los hablantes de la cultura dominante al utilizarla, supeditando su uso al mundo privado, generando con ello que muchos se avergüencen de su identidad étnica (Schmelkes, 2002), ya que en las cuatro escuelas se observa una pérdida de la lengua producto de que los padres deciden no enseñar a hablar Aymara o Quechua, según sea el caso, a sus hijos para que no sean estigmatizados (habiendo varios estudiantes que entienden la lengua pero no la hablan). En este sentido, se visualiza en los casos estudiados la importancia de enseñar la lengua en las escuelas para recuperar la valoración social de la cultura indígena, así como fomentar el orgullo cultural en los niños y niñas, al permitirles sentirse más aceptados y sentir que su cultura es apreciada.

Resalta en la escuela B la importancia de la lengua indígena para la identidad cultural, ya que este establecimiento educativo está inserto en un pueblo que pierde su cultura y lengua originaria, pero los nombres de los pueblos, lugares, plantas y animales derivan de su lengua ancestral, de modo que los habitantes continúan inmersos en su cultura sólo que no lo saben. En este sentido, el conocer el significado de la palabra acerca a la gente a la historia de su pueblo y su riqueza. Es importante destacar que la mayoría de los pueblos originarios se basan en la tradición oral, es decir, las historias y cosmovisiones pasan de los padres a sus hijos, y de los abuelos a sus nietos, encontrándose sus tradiciones inscritas en la “Memoria lingüística de sus miembros” (Loncon, 2013), por lo que indagar en una lengua permite indagar en la historia de su pueblo.

“en los niños chicos trabajo harto y a ellos igual en su momento igual les pase tradición oral, cosas de la cultura que los hacía analizar. Por ejemplo el tema de quienes proveen con el tema de verduras a la zona, son las personas indígenas las que abastecen a las ciudades. El tema del censo que uno cree que es poquita la cantidad de habitantes” (Profesora 2 – SLI, Escuela [A], 2015)

Por otro lado, la escuela C ejemplifica claramente las consecuencias de la diglosia y el proceso de chilenización, ya que según indican los entrevistados, con el avance de las generaciones, no sólo varios de los apoderados pierden la lengua Aymara (sólo aprenden a entenderla de sus padres), sino que prefieren que sus hijos se preparen para incorporarse completamente al mundo occidental – incentivando el aprendizaje del idioma inglés y el ir a estudiar a los liceos de las ciudades- en vez de que conozcan y/o recuperen la cultura indígena y su lengua. Esto porque no le ven utilidad a la lengua Aymara en el futuro de los niños. Es así que aquí el idioma de los pueblos originarios no genera un vínculo claro con su identidad indígena, ya que algunos entrevistados indican que si bien hay apoderados que están de acuerdo en mantener la tradición cultural, no están de acuerdo con cultivar el idioma para “exportar o hablar fuera del pueblo”. Este poco apoyo de los padres es un obstáculo para lograr una buena implementación del SLI en la escuela. Según los directivos y docentes entrevistados, los estudiantes que manejan la lengua Aymara son en su mayoría de origen de Aymara-bolivianos o Aymara peruanos, situación que también mencionan algunos de los entrevistados de las otras escuelas.

“Ellos como que nos... Como que veían algo negativo de que los niños, por ejemplo, manejaran su idioma. Ellos mismos le decían que no hablaran en la escuela. Ahora, cuáles serían los motivos, realmente yo en profundidad no lo sé. Pero al parecer como que no lo veían como una herramienta que le pudiera servir en el futuro para los niños.” (Profesor, Escuela [C], 2015)

En este sentido, se evidencia disparidad de opiniones por parte de los apoderados de las escuelas respecto a la enseñanza de la lengua indígena, ya que los entrevistados de todas las escuelas indican que si bien la mayoría aprecia el SLI, un porcentaje de padres de sus establecimientos valorizan más la enseñanza del inglés que del Aymara o Quechua. Los argumentos respecto a la importancia del inglés son válidos, ya que su importancia en el mundo académico y laboral es real, sobre todo en el mundo globalizado actual. Sin embargo, su importancia no resta relevancia a la lengua indígena, siendo fundamental explicarles claramente a los padres los objetivos de esta asignatura, aclarándoles su rol en la recuperación cultural, y que la realización de ella no afecta y no se relaciona con la implementación de la lengua extranjera. Es así que esta forma de pensar en la lengua indígena respecto a su utilidad (contraponiéndola al inglés) más que al sentido real que tiene, es uno de los principales obstáculos existentes para que todos los apoderados acepten su enseñanza en la escuela, siendo otra más de las consecuencias del proceso de chilenización de la zona. A pesar de ello, es comprensible la molestia de algunos padres, ya que a pesar de la relevancia del inglés en la vida laboral y profesional no es una asignatura obligatoria en el primer ciclo¹³ (etapa de la vida en que es más fácil adquirir un idioma), a diferencia del Aymara. Por otro lado, algunos de los apoderados entrevistados argumentan a favor del SLI, que mientras más idiomas aprendan los niños y niñas mejor, ya que se desarrollan más, percibiendo así también utilidad en aprender la lengua indígena. Justamente este uno de los focos con los que se crea el SLI, ya que está basado en un bilingüismo aditivo, que mejora distintas capacidades y competencias cognitivas de las personas al tener acceso a dos sistemas de códigos para entender el mundo (MINEDUC, 2011).

“Igual que algunos apoderados, por ejemplo, ellos preferirían tener más inglés que tener Quechua. Como que no se valoran las raíces mucho. ¿Por qué? yo creo que es lo mismo de la globalización, y de que ellos ven que los niños al trasladarse, después, a un liceo en la ciudad, van a salir menos aventajados. Solamente son algunos” (Profesora 1, Escuela B, 2015)

“sí, sí sería bueno [ampliar los años de Aymara], sobre todo en la parte del norte porque se está perdiendo ese idioma, no lo saben hablar los niños porque los papas ya hablan español [...] es que los dos idiomas [inglés y Aymara] son importantes, aunque el inglés es más fuerte por el sistema del mundo en el que vivimos, pero los dos son importantes” (Apoderada 1, Escuela [C], 2015)

Por otro lado, para aumentar la aceptación de la enseñanza de la lengua indígena en la escuela por parte de los apoderados, es que algunas de las escuelas deciden implementar también inglés como asignatura de primero a cuarto básico. Esto hace pensar que es significativo que a nivel central se tome conciencia de la importancia de esta lengua extranjera, que por un lado es un herramienta indispensable para la vida futura de los estudiantes, pero a la vez, permite una mejor visualización de la riqueza de que se enseñe también lengua indígena en las escuelas interculturales, aunque ello puede generar una mayor carga en la gestión escolar de la escuela, sobre todo por la escases de profesores de inglés en zonas rurales. Pero sobre todo, esto deja ver la importancia de que se trabaje el tema de la lengua indígena con los apoderados, no sólo para explicarles la relevancia que tiene

¹³ En Chile las escuelas públicas deben dictar 3 horas obligatorias de inglés a la semana a partir de quinto básico, siendo opcional la enseñanza de este idioma de pre kínder a cuarto básico, a pesar de que distintas investigaciones han determinado que el aprendizaje de lenguas en edades tempranas se da de manera más fluida y natural (Marzolo, 2014).

para acercarse a su cultura y para el desarrollo cognitivo de sus hijos, sino que para incentivarlos también a ellos a acercarse a sus raíces indígenas, o para conocer más de la historia del pueblo. Sumado a esto, las profesoras de la asignatura de lengua indígena (sobre todo en las escuela B y D) destacan la importancia de que los apoderados también participen en la asignatura desde sus casas, ya sea contándoles a los alumnos información de primera fuente sobre su cultura y lengua, o practicando las actividades que se envían desde el establecimiento a sus casas.

“Es bonito, mis hijas aprenden en la casa. Me hablan en Aymara, y yo igual a veces mezclo, voy hablándoles como mezclado [...] Sí, me gusta, aquí enseñan bien...” (Familia 2 – Apoderada, Escuela [A], 2015)

“Y les digo: ‘ya, pregunten en su casa po, hagan esa investigación, pregunten’, porque a veces alguno sabe, porque también alguno queda desconocido, porque si tú los buscas en las redes sociales, que hay tantas cosas en las redes, no te va a aparecer esa palabra. [...] hay cosas que ellos lo saben porque el abuelo le dijo, y el abuelo del abuelo, entonces, por conocimiento, pero no hay nada escrito, y esa cosa se pierde.” (Profesora 3 - Escuela B, 2015)

Es destacable la voluntad de muchos profesores y directivos entrevistados -sobre todo en la escuela A, B y D- de querer que se les enseñe al menos lo básico de la lengua indígena del pueblo originario en que está inserta su escuela, permitiéndoles mejorar tanto su vínculo con las comunidades indígenas como la confianza de sus alumnos, logrando con ello una mejor inclusión. Para los docentes, que todos en la escuela manejen lo básico de la lengua en el pueblo, como saludar y despedirse, facilita que sus estudiantes no sólo entren en confianza más rápido con ellos, sino que también les hace factible comunicarse con aquellos niños que sí son hablante de Aymara y no muy hábiles en el Español (que indican, son por lo general estudiantes extranjeros, y los tildan de tímidos), logrando que se sientan más acogidos por la escuela. Esto permite generar un foco común en el establecimiento, avanzando hacia una micro-cultura propia, que genere un sentimiento de pertenencia y facilite con ello la inclusión cultural. Estos talleres de lengua indígena para docentes y apoderados son fundamentales sobre todo en la escuela B, dado su pérdida de la cultura, ya que posibilitan apoyar de mejor manera a los alumnos en el aprendizaje del Quechua, apoyando la labor que hace la profesora de lengua indígena.

“yo creo que debería de capacitarse a todos los docentes para que lo trabajen con mayor profundidad, con más apropiación en los diferentes subsectores, aunque no realicen Quechua. [...] por ejemplo matemáticas, si están enseñando los números, podría enseñarlo también en Quechua. O en historia, si están pasando, no sé po, historia de Chile, pasar también la historia del pueblo, o de cómo llegaron los Quechua.” (Profesora 1, Escuela B, 2015)

“Entonces yo creo que el conocer, el entendernos, a ellos, el poder hablar algunas cosas básicas, se sienten vinculados, o sea, se sienten que no es solamente nosotros los chilenos, y ellos los Aymara.” (Profesor 1, Escuela [D], 2015)

Para mejorar la confianza de los niños y niñas Aymara es que los profesionales de la escuela D señalan que esperan lograr que recuperen su lengua, utilizándola no solo en sus casas, sino también en el establecimiento. El uso de la lengua fuera del espacio privado, tiene un efecto en la seguridad de los miembros del pueblo originario, puesto que implica un respeto y reconocimiento de su lengua por parte del país (país que años atrás los reprime y les hace sentir que ser indígena es algo por lo que sentirse avergonzados). Para estos profesionales de la escuela, una de las razones por las

que Chile no ha asumido su diversidad de culturas es por su centralización, la importancia que se le da a Santiago a nivel país. Siguiendo esto, declaran que cuando los niños que viven en las zonas altas, en comunidades Aymara, bajan a estudiar a las escuelas, se chilenizan y ya no quieren volver a sus tierras, reflejo del proceso de asimilación forzada y la deuda que tiene el Estado de Chile con sus pueblos. Siendo por tanto, estos planes de incorporación de la lengua en las escuelas sólo un avance superficial, sin potenciar que los niños y niñas sientan el orgullo de su pueblo y la valoración de Chile hacia ellos. Es así que la mayoría de los profesionales de las escuelas consultadas creen que es importante que el Sector de Lengua Indígena se realice hasta octavo básico (o incluso en la educación media), para evitar una mayor chilenización de los alumnos indígenas. Sin embargo, si bien los apoderados Aymara y Quechua entrevistados de todas las escuelas valoran el sector de lengua indígena como una forma de acercar a sus hijos a sus raíces culturales, no todos consideran que debiese extenderse a otros niveles educativos. En este sentido, dentro de la misma escuela A, los miembros de una de las familias consultada consideran que debe haber talleres de lengua indígena también en la educación media de los liceos de la región, mientras para la otra familia no debe extenderse mucho más allá de primer ciclo (volviendo al tema de la poca utilidad actual que le ven a las lenguas indígenas).

“...Encuentro más interesante el inglés. El Aymara aprenderlo básico no más. Y en lo que trabajo lo que más uso es el inglés que otras cosas...” (Familia 1 – Exalumno, Escuela [A], 2015)

“Entonces de repente es por eso que sería súper importante llegar hasta 8°, o quizás hasta la enseñanza media con todo lo que es lengua Aymara, para que ellos sigan conservando su orgullo y su naturaleza de ser Aymara, porque se chilenizan mucho. Entonces después qué pasa, ellos ya no quieren volver a sus pueblos, ya no quieren volver a su tierra, sino que quieren quedarse en la ciudad, desenvolverse en la ciudad...” (Profesoras 2 y 3, Escuela [D], 2015)

Ahora bien, la lengua no basta para conocer una cultura y para lograr la inclusión real de los niños y niñas indígenas, sino que la enseñanza de ésta debe ir de la mano con una historia, de mitos, ritos y creencias, de una cosmovisión y una forma de hacer particular (Loncon, 2013). Esto les permite a los alumnos una mejor comprensión cultural, de forma que quieran hacerla suya, como parte de su historia, o como parte de la historia del pueblo en que viven –de aquí la importancia de generar una micro-cultura, o cultura propia, donde los estudiantes indígenas se apropien tanto de la historia indígena como de la historia del pueblo-. Es por esto mismo que las profesoras interculturales de las escuelas A y D ponen como foco de la asignatura de Lengua indígena la enseñanza de la cultura y el fortalecimiento de la identidad indígena más que la enseñanza de la lengua, al igual que indica la profesora de la escuela B donde parten desde cero con el Quechua. En la escuela A, además de la asignatura de Lengua indígena, cuentan con la asignatura de Cultura Regional en el segundo ciclo de educación básica (de 5° a 8° básico), donde el foco principal lo ponen en conocer la historia del pueblo y como han contribuido las distintas cultura a la forma de vida actual de la región. Sin embargo, no siempre se puede realizar este curso, ya que cuando falta un profesor de otra área la docente intercultural debe suplirlo, es así que en 2015 realiza la asignatura de Lenguaje y Comunicación (español) en vez de Cultura Regional.

Un problema para desarrollar una buena implementación del SLI es, como se menciona anteriormente, la descontextualización de los programas del MINEDUC. Haciendo referencia específicamente al problema de que los libros de textos para enseñar Aymara o Quechua sean estandarizados, iguales para todas las zonas y todas las escuelas. Esto es un problema en medida que en una misma sala de clases hay estudiantes con niveles muy distintos de Aymara, donde

algunos no saben nada de la lengua y otros son hablantes. Es así que, según indican las profesoras del SLI entrevistadas, los libros entregados desde el MINEDUC son muy avanzados para los alumnos que están recién aprendiendo sobre la cultura y la lengua. En este sentido, las profesoras interculturales de la escuela B y D –donde la primera está recuperando una cultura y la segunda cuenta con un gran número de alumnos no indígenas- señalan como posible solución, en el corto plazo, contar con textos de apoyo para quienes tienen menor conocimiento de la lengua y una mayor cantidad de materiales didácticos que les faciliten el aprendizaje a los niños. Esto también facilita que los padres puedan participar de esta asignatura desde la casa. Otro problema de los textos escolares de lengua indígena es que sólo están disponibles, en 2015, para 1° y 2° básico, generando una discontinuidad en la enseñanza. Concordando esto con la teoría, donde se señala como uno de los grandes desafíos para lograr una buena implementación de programa orientado a la inclusión educativa, contar con material didáctico e innovador, que facilite el aprendizaje de los estudiantes (Muntaner, 2010).

“Los niños que son Aymara, propiamente Aymara y que ya viven en la ciudad, entonces cuesta cosas que se dicen, ay si, capta el niño inmediatamente, lo relaciona inmediatamente. Pero hay niños que no y esa no es la idea, yo tengo que hacer harto, seleccionar mucho y hacer muchos cambios [...] Por ejemplo, hay cosas que necesitan mucha contextualización, de por ejemplo las costumbres que se hacen en las vertientes, en los mismos cerros, las vilanchas, donde se necesitan a los animales, cosas así” (Profesoras 4, Escuela [D], 2015)

Por otra parte, en la escuela B, donde se enseña Quechua, también hay una alta presencia de niños y niñas pertenecientes al pueblo Aymara, y cuyos padres prefieren que les enseñe su lengua en vez de Quechua, o al menos ambas, según señalan los funcionarios de la escuela entrevistados. Esto también ocurre en la escuela D, donde a pesar de que predominan los Aymara, hay un porcentaje de estudiantes de otros pueblos originarios, como Quechua, cuyos apoderados esperan que se imparta esta lengua de forma optativa para ellos. Es así que quedan las preguntas sobre si en estos casos se debe impartir ambas lenguas eligiéndose una, o si se deben impartir ambas de manera obligatoria para no segregar, o si existen mejores alternativa vista en experiencias previas. Sin embargo, no es tema que se pueda zanjar actualmente, ya que la política pública relaciona al SLI, hasta ahora, no dice nada sobre qué se hace si existe un alto porcentaje de niños y niñas de dos pueblos originarios con lenguas distintas en la misma escuela, sino sólo establece la obligatoriedad de imparte la lengua indígena cuando hay al menos un 20% de alumnos indígenas. Pero es importante que este debate se comience a realizar a nivel de política educacional, para generar respuestas concretas a estos casos. Teniendo presente que aún no se logra sobrellevar las dificultades y obstáculos en la implementación de esta primera lengua indígena.

Algo importante de mencionar, es que en la escuela B la profesora intercultural es Aymara y no Quechua, por lo que no maneja esta última lengua, siendo un desafío también para ella el impartir esta asignatura. Esto es debido a que la Universidad Arturo Prat, única que imparte la carrera para ser profesor intercultural bilingüe en la región, sólo tiene lengua Aymara como especialidad. Para la profesora de SLI esto hace más complejo realizar las clases, porque ella también tiene que aprender la lengua, debiendo estudiar, y verificar como se pronuncia cada palabra. Es así que todos los entrevistados en este caso señalan que debe haber un hablante Quechua que apoye esta asignatura, y que capacite a los profesores y profesoras de la escuela de manera básica en la lengua. Se aprecia entonces, como medida de largo plazo para superar estos obstáculos, la necesidad de diversificar las especialidades de la carrera de educador intercultural bilingüe de acuerdo a las necesidades actuales de la región, y como medida de corto plazo, la entrega de recursos y la

posibilidad de contar con un asesor cultural o un educador tradicional que apoye a la docente del SLI (sin que sea fundamental que tenga cuarto medio), capacitando también a apoderados y al resto de los funcionarios de la escuela.

“A diferencia del otro colegio que te mencionaba, yo les mandaba tarea y con el correr del tiempo las mandaran de vuelta con historias, devueltas con palabras en Aymara, porque eran apoderados que todavía sabían la lengua. Acá no puedo hacer esto. Entonces para acá la misión es más todavía, más ardua para mí, porque el conocimiento lo tengo que tener yo, estudiar yo, y después transmitírselo a los niños” (Profesora 3, Escuela B, 2015)

En contraste, la escuela C no cuenta con un profesor intercultural bilingüe, sino que la asignatura del SLI es impartida por un educador tradicional –habitante de muchos años del pueblo- que conoce la cultura y lengua indígena, pero que no es pedagogo, por lo que carece de habilidades pedagógicas o conocimiento sobre metodologías de enseñanza apropiadas. Este educador tradicional colabora porque le parece relevante el aportar a la mantención de la cultura, pero al ser seguidor de una religión cristiana con creencias incompatible con tradiciones Aymara, no transmite ciertos aspectos de la cultura a los estudiantes. Es por ello que varios de los entrevistados de la escuela consideran importante que trabaje junto al educador tradicional un profesor intercultural-bilingüe, mejorando así la forma y los contenidos con que se realiza la asignatura del SLI. Si bien el programa indica que debe trabajar un educador tradicional con el profesor de aula, en la llamada dupla-pedagógica, en la escuela no se hace mención a esta forma de trabajo, pero sí se indica que los docentes de otras asignaturas están en constante relación con el educador y lo apoyan en lo que pueden. Esto concuerda con lo apreciado por Loncon (2013), quien indica que existe un problema estructural en el SLI al no contar con profesores interculturales suficientes para cubrir la demanda, dado que los educadores tradicionales si bien son un gran aporte necesitan de mayores competencias pedagógicas.

Por otro lado, el programa intercultural diseñado desde el MINEDUC no cuenta con un lineamiento dirigido a la inclusión de estudiantes extranjeros, dejándolos completamente fuera. En las escuelas tampoco se evidencia alguna adecuación relacionada con ellos, a pesar de que una parte considerable de los estudiantes indígenas son de origen peruano o boliviano, sintiéndose más integrados por un lado, pero excluidos por el otro. Este es justamente uno de los problemas que se ha visibilizado en el programa en otras investigaciones, como la de Monarca y Gajardo (2013), explicada en el marco de referencia.

c) Actividades e Identidad

En las escuelas estudiadas se realizan diversas actividades para potenciar la interculturalidad, aparte de la asignatura de lengua indígena. Entre ellas destaca la elaboración de talleres de huertos cultivado en la forma tradicional que utilizan los Aymara, realizando las ceremonias asociadas a ella, siendo los propios estudiantes los que luego disfrutan los vegetales cosechados como forma de aumentar su motivación con esta actividad, utilizando también estas verduras y frutas como premios para otras actividades. En el caso C, también se desarrollan talleres de arte propia de la zona, talleres de gastronomía, talleres de interpretación de música andina, y talleres de escrituras de cuentos y leyendas del mundo andino. Destacan sobre todo, las celebraciones culturales que realizan las escuelas en conjunto con sus respectivos pueblos, entre las que destaca el año nuevo Aymara, siendo la relación con la comunidad mucho más fuerte en las escuelas rurales que en las urbanas.

Por otro lado, en los establecimientos estudiados se realizan distintas celebraciones y fiestas religiosas indígenas y católicas. Es relevante destacar esto, ya que en el pueblo existe una fusión de las celebraciones o sincretismo, gracias a la evangelización de la zona hace muchos años atrás, es así que en la actualidad hay localidades donde las celebraciones católicas son muy importantes para los indígenas. Esto resalta la importancia de centrarse hoy en día en la capacidad de rescatar la cultura actual de cada pueblo, recuperando la historia y los significados culturales del pueblo Quechua, pero respetando el hecho de que ya es parte de los actuales pobladores las tradiciones cristianas. De hecho, en la escuela B se participa de las celebraciones católicas del pueblo (fundadas en celebraciones indígenas) ya que se practican hace años en el pueblo, y los niños y niñas las conocen desde siempre, intentando con ello rescatar también la identificación de los estudiantes con la cultura Quechua, explicándoles el trasfondo de las celebraciones y el vínculo cultural, haciendo así efectiva esta identidad mixta que heredan.

Lo que se vive en las escuelas hace recordar que la cultura es dinámica, va cambiando constantemente a medida que cambia la gente que habita un lugar y se generan los cruces culturales, como indica Ansión (2007) y Hermans (2001). De esta manera, se observa en las experiencias estudiadas la importancia de no centrarse sólo en una cultura, sino que en la realidad de la zona, rescatar esa mezcla cultural, que se puede ver desde la mezcla de religión católica con la cosmovisión indígena ya generada (aunque de manera impuesta), hasta mezcla de tradiciones posible entre los niños inmigrantes y los chilenos, logrando con ello una población más rica culturalmente. Esto hace importante que el foco de la educación para la diversidad cultural este puesto en valorar la variedad de raíces y tradiciones existentes en la escuela, rescatando con ello también una identidad más sectorial, con la que todos los niños y niñas puedan identificarse, ya que todos tienen en común que viven y estudian en las cercanías, potenciando así el sentimiento de unidad y pertenencia que resaltan Fernández y Hernández (2013) como requisito para una educación inclusiva. Algo similar es lo que intenta la propuesta de la escuela A, con la asignatura de Cultura Regional, de modo que la diversidad cultural de los estudiantes los una más que los separe.

Para potenciar el acercamiento de los niños con la historia del lugar en que viven y conocer más de la población autóctona de la zona, es importante enfocarse en un conocimiento vivencial, es decir, explorar, conocer y observar por sí mismos la historia, recorriendo en vivo los vestigios arqueológicos y experimentando las formas tradicionales de hacer las cosas. Esto es una mejor manera de lograr realmente la apropiación cultural. Sin embargo, se observa en las escuelas que si bien existen algunas salidas a terreno, éstas son escasas, sobre todo por la complejidad administrativa que conllevan (trámites burocráticos con la municipalidad y el MINEDUC). Esto quiere decir, que si se quiere potenciar el conocimiento vivencial, se requiere de mayor apoyo de la autoridad local, para facilitar movilidad segura de los estudiantes, y contar con docentes que apoyen estas actividades. Esto a la vez va a depender del liderazgo directivo del establecimiento educacional y su capacidad de motivar a los profesores, y del compromiso del sostenedor con la educación de la escuela.

“...no solamente enseñarles si no que también ellos lo conozcan, porque uno lo dice como en palabras, lo muestra en video, pero dice 'Ah, qué chiquitito', y uno le dice '¡No, si es súper grande!' [...] esas son cosas que traen cultura, esas son cosas que están ahí, que nadie, aunque pase el tiempo, van a seguir ahí...” (Escuela B - Profesora 3 - SLI)

En los pueblos donde están insertas las escuelas estudiadas se evidencia una escasa cultura autónoma (Bonfil Batalla, 1988) -donde tantos los elementos culturales, como las decisiones sobre qué hacer con ellos son de la propia comunidad indígena-, ya que gran parte de lo que sucede históricamente en la zona está basado en la cultura impuesta, imponiéndoles a los pueblos originarios tanto decisiones sobre sus elementos culturales, como elementos culturales occidentales, como sucede con la educación y el proceso de chilenización. Pero estos últimos años se ha intentado devolver un poco de espacio a los pueblos originarios, logrando que conserven y se reconozcan sus elementos culturales. A pesar de ello, las decisiones sobre estos elementos sigue siendo en parte externa, es decir, aún son los gobiernos, centrales o locales, los que deciden que sucede con ellos en muchas áreas -llegando así a una cultura enajenada (Bonfil Batalla, 1988)-, donde por ejemplo gran parte de lo que se hace en educación intercultural viene dado desde el MINEDUC, y si bien existen algunas consultas a las comunidades indígenas, no siempre se reflejan los resultados en las políticas adoptadas desde el nivel central. Así también ocurre con los bailes y ceremonias indígenas, que han terminado siendo folclorizadas, como se observaba por ejemplo en la escuela C, donde pasan de tener un sentido religiosos y simbólico en la cultura, a ser espectáculos de entretención, siendo explotado estos rituales principalmente por miembros de la cultura chilena.

Respecto a la inclusión de los niños y niñas inmigrantes, ninguna de las cuatro escuelas estudiadas cuenta con actividades para trabajar la identidad cultural con los estudiantes extranjeros. Sólo se aprecia en algunos establecimientos la realización de ferias culinarias, anexadas a otras actividades, donde las familias inmigrantes pueden dar a conocer las comidas típicas de sus países. En vez de una inclusión de los estudiantes extranjeros, se observa más bien una suerte de neo-chilenización, al imponerles símbolos patrios de Chile y hacerlos participar en bailes y tradiciones chilenas, sin que exista alguna instancia donde ellos puedan expresar su cultura, o al menos donde se trabaje la real identidad de cada uno, de manera que se hagan cargo de su propia diversidad, aprendiendo a valorar sus ancestros (sean indígenas, inmigrantes o chilenos no indígenas). Esto contrasta visiblemente en cómo se trabaja la inclusión cultural en las escuelas que cuentan con programas propios en el país, por ejemplo, en el estudio de la Fundación Superación de la Pobreza y el Instituto de Estudios Municipales (2010), se aprecia que en algunas escuelas de Santiago se realizan actividades como alzar las banderas de todas las nacionalidades presentes en la escuela en los patios, y cantar los himnos de los otros países al menos en eventos importantes, que si bien no son actividades complejas ni de gran envergadura, permiten potenciar el sentimiento de pertenencia en los niños y niñas extranjeros, y aumenta la valoración de la diversidad por parte de los chilenos, aportando a la generación de una identificación propia dentro del establecimiento, elementos que señalan los autores son esenciales para mejorar las relaciones en las escuelas.

Es así que se evidencia en los casos estudiados, que no existe una inclusión de los alumnos inmigrantes, ni siquiera un proceso claro de integración -donde los niños forman parte de la escuela con sus propias cualidades aunque no haya una interacción real entre las culturas-, sino que más bien viven un proceso donde tienen que adoptar la cultura chilena, debiendo celebrar las tradiciones chilenas, a tal punto, según señalan los entrevistados, que se las apropian. Llama la atención, que esto es visto por las profesionales de algunas de las escuelas (A y B) como un proceso de adaptación que viven los estudiantes inmigrantes, y cuánto más adoptan la cultura chilena, más integrados están, por tanto, a la escuela. Efectivamente con esto los alumnos extranjeros dejan de ser vistos como extraños, y son más respetados por los otros estudiantes, pero el foco está puesto en que dejen, de cierta manera, su cultura natal oculta y adopten la chilena, en sus palabras, el foco está puesto en una “asimilación de la cultura chilena”, en vez de enfocarse en el respeto a la diversidad,

el orgullo, y el aprendizaje conjunto de las distintas culturas presentes en el aula (a lo que apunta una real educación intercultural).

“Se ha dado poco auge a los niños de otras partes, son ellos los que se adaptan, en pocas palabras como que se vuelven chilenos al llegar acá [...] en el acto cívico solo se canta el himno nacional no más, bueno, es que estamos en Chile también. Pero deberían adoptarse otras actividades orientadas hacia ellos, las actividades son todas orientadas hacia la chilenidad, y el patriotismo, como que la interculturalidad no se arraiga” (Profesor 1 - Escuela [A], 2015)

“Los participantes de cueca nortina eran niños hijos del pueblo. Pero los de cueca central eran bolivianos y una peruana. Bailaban lindo, lindo. Y ellos entusiasmados, contentos. El niño que era boliviano. [...] Bailó el baile nacional [...] el papá feliz, sacando fotos. Entonces ahí uno se da cuenta, verdad, que ellos lo asimilan bien” (Profesora 2, Escuela B, 2015)

El hecho de que hasta ahora no se realicen ni adecuaciones curriculares, ni actividades centradas en la inclusión de los alumnos extranjeros, sumado al excesivo nacionalismo que aún se aprecia en las escuelas, debilita el orgullo cultural de los estudiantes inmigrantes, pudiendo llevar a que generen una identidad negativa que les hace avergonzarse, y con ello, negar su procedencia cultural. Pero, según se aprecia en los casos revisados, esto también genera un mayor conflicto entre los estudiantes inmigrantes y los chilenos, al sentirse los primeros vulnerados desarrollan malas relaciones, y dificultan más aún su adaptación. Ejemplifican en la escuela C que cuando niños y niñas bolivianos llegan al establecimiento con la idea de que Chile les roba el mar –con clara influencia del pensamiento de sus padres- y lo señalan cada vez que pueden, la escuela lo soluciona haciéndoles ver que están en Chile y que vienen a educarse y no a generar rencillas, lo que evidencia la importancia de contar con directivos y docentes comprometidos con la inclusión cultural (Gómez-Hurtado, 2013), en vez de que perpetúen el patriotismo, además de evidenciar la necesidad de trabajar con los estudiantes el respeto a las distintas nacionalidades y la importancia de la unidad.

En este sentido, se observa que falta aún que las escuelas en su conjunto reconozcan la diversidad existente en sus aulas, ya que actualmente la interculturalidad se limita sólo a una asignatura y algunas actividades al año relacionadas a la inclusión de los niños indígenas. Es importante además, recordar que la cultura, al igual que la identidad cultural, es algo dinámico que cambia constantemente (Ansión, 2007; Stefoni, 2001), y por tanto, no es malo que las culturas de inmigrantes y lo chileno interactúen, pudiendo generar incluso nuevas mezclas, siendo esto la base de la una educación intercultural para la paz. Lo fundamental es, entonces, reconocer y valorizar las raíces a la vez que se tiene claridad de que lo chileno no es algo rígido y que sólo le compete a los que tienen historias familiares en el país, sino que siempre está en transformación, siendo capaz de incluir y cambiar según las tradiciones de sus nuevos habitantes. Se evidencia en los casos estudiados que la relevancia de trabajar la identidad, orgullo, aceptación y valoración de cada estudiante, así desarrollar una constante redefinición de qué es ser chileno, haciendo hincapié en el dinamismo cultural. Esto marca que aún falta recorrer un largo camino para que las escuelas cuenten con un programa realmente intercultural centrado en la inclusión y en un diálogo entre las culturas, así como en una interacción equitativa (UNESCO, 2010). Generándose instancias, por ejemplo, donde más que exacerbar los triunfos de un país sobre otro, se potencie la unidad como latinoamericanos, con culturas y raíces similares, así como generar una cultura propia dentro de la escuela a partir de la diversidad existente en sus aulas.

Algo que llama la atención en el estudio es la polémica que han causado los beneficios económicos que se entregan a los indígenas señalada espontáneamente tanto por las familias como por los funcionarios de las escuelas. Es así algunos resaltan que hay familias que se han aprovechado de estas ayudas, falseando datos para poder calificar para ellos, obteniéndolos sin merecerlos. Mientras para otros, estos beneficios han servido para que muchos reconozcan sus orígenes culturales, aunque no todos tengan interés en él. Por otro lado, hay quienes indican que sólo sirven para entregar una ayuda económica a quien lo necesita pero no tiene sentido como reivindicación indígena. Otros señalan que los beneficios económicos y de salud están mal destinados, indicando que se entregan a la gente que no vive ahí y que sólo va en busca de ellos, ya que mientras algunos indígenas aún viven en forma similar a la tradicional y tienen una fuerte conexión con sus raíces, otros están más occidentalizados, creyendo algunas entrevistadas que es más útil compensar a quienes se quedan en la zona y mantienen las tradiciones vivas. Estas visiones hacen cuestionarse el sentido que tienen estos beneficios, si es ayudarlos a mejorar sus condiciones actuales y potenciar el orgullo y la cultura indígena (generando beneficios distintos), o si es una forma de reivindicación por los daños históricos causados a sus ancestros (con beneficios homólogos por ser todos descendientes de los mismos pueblos). Estas preguntas escapan a los objetivos de este estudio, sin embargo, es importante resaltar que la política actual de beneficios económicos al menos permite un acercamiento de los descendientes indígenas a sus raíces, aumentando su valoración. Esto se evidencia en medida que en las escuelas estudiadas muchos padres ven con mejores ojos que se les enseñe sobre sus culturas a sus hijos, o al menos han aceptado este hecho voluntariamente. Lamentablemente, según lo presenciado en las entrevistas realizadas, si bien la entrega de esta ayuda económica genera el beneficio de mejorar la valoración de los pueblos originarios, a la vez que favorece que las personas busquen su origen cultural, también produce rencores y separa entre quienes obtienen la ayuda y quienes no, visibilizándose la importancia de que se eduque sobre la historia de la zona y sus raíces, así como las razones de las exigencias de reivindicación por parte de los pueblos originarios, de modo que no sea un mero bono lo que se entrega, sino que vaya acompañado de la información que fundamenta su existencia.

d) Valoración de las actividades parte de la comunidad educativa

Sobre la aceptación y valoración por parte de la comunidad educativa de las actividades relacionadas a la inclusión cultural, los entrevistados en las cuatro escuelas estudiadas señalan que a los niños y niñas les gusta participar en las actividades existentes, sobre todo en lo relacionado a aprender canciones, formar parte de los diversos talleres y realizar las distintas celebraciones, ya que se sienten conectados con sus abuelos. En este sentido, los alumnos valoran mucho las actividades que realizan junto a sus pueblos (principalmente en las zonas rurales), en su mayoría celebraciones católicas, ya que les permite sentirse parte de una comunidad y conocen el trasfondo y el real significado de las celebraciones en las que participan desde su infancia junto a sus familias. Efectuar estas celebraciones en la escuela permite, según indican los docentes entrevistados, una inclusión tal de los estudiantes que reduce el ausentismo escolar los días en que realizan estas festividades en el pueblo. También permite ampliar las redes de apoyo de la escuela, siendo fundamental para ello una gestión educativa que permita considerar el contexto social y cultural de sus alumnos y su pueblo en el programa escolar, como se hace por ejemplo, en un liderazgo inclusivo, el cual plantea relaciones interdependientes del establecimiento educativo y su entorno (Essomba, 2006).

“Porque nos une, nos une más como colegio, ¿verdad? No somos una entidad aparte que solo enseña, sino que somos parte del pueblo...” (Profesora 2, Escuela B, 2015)

Sin embargo, para otros docentes de las zonas urbanas, estas celebraciones son percibidas por los estudiantes como actividades propias de la escuela, siendo ya naturalizadas por los alumnos como una actividad obligatoria más del establecimiento, por lo que no implica una mayor o menor motivación por participar en comparación a otras actividades del establecimiento.

Algo que destaca en todas las escuelas es que las familias entrevistadas están bien informadas sobre todo lo que se realiza en las escuelas, así como los profesores conocen los distintos contextos en que viven sus alumnos. Es importante considerar que esto puede ser un sesgo de autoselección, ya que en el estudio se entrevista a apoderados dispuestas a participar en él, pudiendo justamente corresponder a aquellos con mayor interés en lo que sucede en la escuela. A pesar de ello, los entrevistados indican que en general las escuelas muestra una gran cercanía con las familias, estando en constante comunicación, y trabajando para solucionar los posibles problemas. Aunque, según indican docentes y directivos de establecimientos urbanos hay una porcentaje considerable de familias que presentan un bajo compromiso con la educación de sus hijos, sobre todo los apoderados de estudiantes chilenos no indígenas, debido al contexto social en que viven.

En la escuela D, una de las apoderados señala como obstáculo para participar más activamente en las iniciativas, el costo que puedan tener, por ejemplo, los trajes para las celebraciones, siendo complejo costearlos. Esto es importante de considerar porque muchas de las escuelas interculturales del país están insertas en contexto de vulnerabilidad, donde hay muchas familias de escasos recursos que pueden tener las ganas de participar en estas actividades pero no los recursos.

Respecto al Sector de Lengua Indígena, los apoderados entrevistados aprecian que se les enseñe la lengua a sus hijos, ya que evita que pierdan conexión con sus raíces, siendo una forma de acercarse y conocer más de la historia de sus padres y ancestros. Siendo esto un reflejo de que validar la cultura indígena en el aula mejora el orgullo étnico en los estudiantes. De hecho señalan los apoderados y funcionarios de la escuela que la asignatura del Sector de lengua indígena les gusta tanto a los estudiantes indígenas como no indígenas. Sin embargo, es importante recordar, que los apoderados y exalumnos entrevistados pertenecen al pueblo Aymara o Quechua –a excepción de uno de los apoderados extranjeros- por lo que no hay información de primera fuente sobre la apreciación de esta asignatura por parte de los estudiantes no indígenas y sus familias. Como se indica con anterioridad, los entrevistados señalan que algunos apoderados del establecimiento muestran oposición a la incorporación del SLI (percibiéndolo como inútil), desincentivando que sus hijos se esfuercen en la asignatura. Destaca el hecho de que una familia extranjera no Aymara entrevistada (escuela D) considera positivo que se les enseñen estas tradiciones a los estudiantes, creyendo que con ello aumentar el conocimiento cultural de los niños.

Algunos profesores destacan que han podido ver avances en los estudiantes en el aprendizaje del Aymara y Quechua, pudiendo escucharlos hablar en estas lenguas en los recreos; llamando a los profesores, saludando o pidiendo permiso para ir al baño. Es decir, han podido visualizar que realmente les ha servido de alguna manera a los alumnos, y que a media que van aprendiendo nuevas cosas las van usando.

“...les gusta, cuando a ellos los saludan en Aymara, ellos responden pero con harta energía, con más ganas que cuando por ejemplo, que cuando saluda normalmente un profesor buenos días, buenas tardes [...] Sí, sí, igual [a los niños que no son Aymara].” (Profesor 3 – Escuela [A], 2015)

A pesar de que los docentes y directivos entrevistados en los cuatro casos valoran el sector de lengua indígena, y destacan sus aportes, algunas profesoras de una de las escuelas creen que parte de la buena acogida que ha tenido el Sector de Lengua Indígena por los estudiantes tiene relación con que se imparte en los primeros niveles educativos, edades en que les llama más la atención una nueva lengua y se les hacen entretenidas las dinámicas para enseñarla, pero creen que si se realiza en cursos superiores no tendrá el mismo efecto, ya que posiblemente les aburra y no lo aprecien.

En varias de las escuelas, las familias y funcionarios del establecimiento destacan el trabajo realizado por las profesoras del sector de lengua indígena (sobre todo en la escuela B, quien tiene una tarea doblemente difícil, ya que no es sólo enseñar una lengua sino que es recuperar una cultura), indican que son muy motivadas y dinámicas para enseñar a los alumnos. Demostrando así la importancia de la motivación y el compromiso docente para desarrollar una mejor educación inclusiva.

“...tiene buena metodología, a mi hijo le encanta su materia, sabe cómo cautivar la atención de mi hijo que es hiperactivo y tiene déficit atencional [...] Incluso, cuando el viene a estudiar acá, no necesito ni repasar la materia, porque le va excelente.” (Apoderada 2, Escuela B, 2015)

Por otro lado, en todas las escuelas se comenta que no existen actividades particulares para la inclusión de estudiantes inmigrantes, ni dispone de un espacio donde puedan expresarse y dar a conocer parte de su cultura al resto de sus compañeros. Sólo existen, como se indica antes, ferias culinarias como parte de otras actividades, y profesores que generan espacios en sus clases para que los alumnos inmigrantes den a conocerse frente a sus compañeros. Estas iniciativas son valoradas, pero a penas visibles para las familias, donde la mayoría considera que no hay un trabajo en esta línea, siendo una de las grandes debilidades observadas en los establecimientos, sobre todo por la imposición de la cultura chilena a la que están constantemente sometidos, y por el fuerte nacionalismo que termina aumentando los conflictos sociales entre los estudiantes de las escuelas, y perjudica su adaptación e inclusión.

e) Convivencia y discriminación

En las cuatro escuelas estudiadas se observa una buena relación entre los funcionarios del establecimiento y las familias de sus estudiantes. Así también, en ninguno de estos centros educativos se produce un trato diferenciado en base a discriminación negativa desde la administración escolar y pedagógica hacia algún alumno.

Respecto a la convivencia entre los estudiante, en las escuelas A, B y D existe un mayor nivel de conflicto, aunque no siempre por razones culturales, mientras en la escuela C los alumnos se llevaban bien y los conflictos son más bien ocasionales. Es en las escuelas urbanas -A y D- donde ocurren mayores problemas relacionados a tratos abusivos u ofensivos entre los estudiantes, sobre todo por las realidades más vulnerables y complejas socialmente en que están inmersas. En estas escuelas el bullying no se centra en discriminación cultural o racial, sino más bien sus principales potenciadores serían otros conflictos sociales (drogadicción, delincuencia, violencia, entre otros). En estas escuelas se observan conductas inadecuadas para una buena convivencia en los propios apoderados, lo que lleva a que muchos niños y niñas naturalicen el ofender a otros. Es así que la discriminación cultural es sólo una de las formas de discriminación existentes en el aula. Se observa que las expresiones ofensivas utilizadas hacia niños y niñas indígenas son las frases “paisano” y “llamito” dichos de forma despectiva, que incluso se han masificado como expresiones ofensivas

para utilizar frente a cualquier estudiante moreno, independiente de su descendencia. Esto evidencia un fuerte racismo vinculado a la discriminación física, si bien no genera un acoso constante a un mismo alumno, si tiende a generar patrones de discriminación racial en los estudiantes. Por su parte, se aprecia el uso reiterado, de forma marcada y en tono burlesco, de las nacionalidades de los niños extranjeros que estudian en estos establecimientos. El uso de estos nombres como broma o insulto que denotan de manera peyorativa el pertenecer a un pueblo originario, favorece el deterioro del patrimonio cultural y la lengua por parte de estos estudiantes, ya que al dañar su autoestima deciden ocultar su condiciones de indígenas (Ministerio de Educación, 2013).

“No tan bien, así, más o menos. Porque algunos son discriminadores. Por el color de piel, molestan. Yo he visto, molestan unos a otros, no que tu erís¹⁴ de allá, pa’ que venís¹⁵ acá” (Familia 2 – Exalumna, Escuela [A], 2015)

“Comentarios como por ejemplo ‘Ah, sí, profesora vamos a celebrar a los llamitos’, no, pero después, así como no sé, no tan pesado, ‘No, pero es bonito, si a mí me gustan los llamitos. Está bien que ellos vivan con los animalitos, acá es fome, acá no hay ni animales, no hay...’, o sea como disfrazando el mal comentario” (Profesoras 5, Escuela [D], 2015)

Varios entrevistados de las escuela urbanas señalan que los estudiantes indígenas se relacionan en los recreos generalmente con otros compañeros de la misma cultura, es decir, juegan entre los mismos estudiante indígenas, sobre todo porque se sienten más cómodos y acogidos entre ellos. Esto puede deberse a una incompatibilidad de intereses con los otros grupos de alumnos, afectado también, posiblemente, por la historia de dominación cultural y violencia estructural de la zona (que genera una cierta sensación de inferioridad de los Aymara respecto a los chilenos no indígenas), o producto del acoso escolar. En la escuela D esta situación se observaba sobre todo en los cursos más grandes, una profesora indica al respecto que *“ellos buscan a su gente”*, esto a pesar de que puedan convivir sin problemas con los otros estudiantes. En cambio, los alumnos más pequeños se relacionan entre todos, sin que se generen grupos definidos por su origen cultural. Esto hace notar que en los niveles iniciales de educación hay una mayor inclusión de los estudiantes, y a medida que crecen y adquieren mayor conciencia e interiorizan sus diferencias, se segregan en grupos según su descendencia (ya que ahí se sienten más cómodos), siendo por tanto estos cursos más integrativos que inclusivos. Siguiendo esta línea, los profesores de algunas escuelas -C y D- señalan que es en los cursos mayores (7° y 8° básico), donde hay más conflictos entre los estudiantes, posiblemente a raíz de que están ingresando a una edad donde comienzan a distanciarse de antiguos grupos de referencia y a identificarse con otros, siendo un proceso lento y complejo que puede generar que se quiera marcar la diferencias respecto a los otros (Montero, 2004), diferencias que se tornan más visibles que en primer ciclo. En este sentido resaltan la asignatura de Lengua Indígena –cautelosamente debido a su corto tiempo en funcionamiento- y su contribución a mejorar más la relación en primer ciclo entre los niños chileno-occidentales y los indígenas, favoreciendo que comiencen a entender las diferencias y similitudes existentes entre ellos, valorizándolas en sí mismas como algo positivo y no negativo.

Por otro lado, los niños de las zonas rurales de la cordillera, son vistos por los actores entrevistados como más inocentes y tranquilos. A pesar de ello, en ambas escuelas rurales –B y C- (aunque en

¹⁴ Contracción de “eres”

¹⁵ Contracción de “para qué vienes”

menor medida en la escuela C), se evidencia algún tipo de discriminación cultural entre los estudiantes, siendo la mayoría de los casos hacia los estudiantes nuevos, independiente de su procedencia. En estas escuelas, más la escuela D, se indica que los estudiantes suelen molestar a niños o niñas inmigrantes cuando recién se incorporan a la escuela, es decir, en este período de adaptación al establecimiento educativo, mejorando la relación a medida que los niños se acostumbran a su nuevo compañero, y viceversa. Sobre todo en los establecimientos rurales se menciona que la gran mayoría de los conflictos entre los alumnos se generan cuando arriban estudiantes que no son del pueblo, los llamados “afuerinos”, sean extranjeros o chilenos, ya que son extraños en el pueblo donde ya todos se conocen. Esto mejora a medida que los alumnos nuevos se adaptan e integran finalmente a la escuela. En este sentido, se visualiza la necesidad de crear iniciativas vinculadas a facilitar la adaptación de los recién llegados a la escuela, haciendo que este proceso sea lo más rápido posible, procurando mejorar también la inclusión entre los estudiantes. Toma relevancia entonces la integración inicial efectiva, que se relaciona a facilitar la incorporación de los estudiantes extranjeros y sus familias a la escuela, donde en las experiencias revisadas en las escuelas de Santiago se desarrolla incitativas como el acompañamiento entre pares y generar espacios de participación de los estudiantes en las clases para que puedan dar a conocer su cultura (FSP y ICHM, 2016). Por otro lado, en las escuelas estudiadas, se indica que el tiempo que tomo este proceso de adaptación y cuán fácil o difícil es, depende de la personalidad de cada niño y niña. Señalan que cuando un alumno es más callado, tiende a ser molestado más tiempo y le cuesta más integrarse al grupo curso. Esto hace necesario trabajar no sólo el respeto a la diversidad, la identidad y el orgullo, sino que también es necesario contar con un trabajo sistemático enfocado en mejorar la autoestima de los estudiantes y su participación en clases.

“Por ejemplo, un niño que llegó de Colombia, sus inicios, cuando él llegó, había un roce entre que le decían negro, como peyorativamente, y él se defendía igual, o sea, no se quedaba callado tampoco. Entonces generaba harto conflicto eso. Pero fue un tiempo de adaptación, porque ahora es uno de los más entusiasmados y participa en todo [...] [alumno 1] que es de Bolivia, también. Pero [alumno 1] tenía una personalidad un poco más llevadera, más líder, Tomás es líder, entonces en ese sentido se adaptó más rápido.” (Profesora 2, Escuela B, 2015)

“...los niños inmigrantes típico que han llegado acá, tienen harta personalidad y son buenos en el ámbito deportivo, entonces en mis clases siempre se destacan [...] pueden ser un poco tímidos, pero al ser destacados en los deportes eso les da un poco de afirmación personal, y como que sobresalen del resto de los compañeros...” (Profesor 1 – Escuela [A], 2015)

Ampliando esto último, es percibido por los profesores y directivos de todas las escuelas estudiadas que los estudiantes indígenas (chilenos o extranjeros) presentan con mayor frecuencia personalidades más tímidas, lo cual los hace más propensos a ser víctimas de acoso escolar y en algunos casos termina perjudicando su desempeño académico. Puede contribuir a esto la diglosia e imposición cultural vivida en el proceso de chilenización de la zona (González, 2002), y la dicotomía civilizado-incivilizado entre el chileno occidental y el indígena que se crea en el imaginario social, marcando rangos de superioridad e inferioridad, generando un estereotipo negativo (Walsh, 2010). Esta idea de inferioridad que les atribuye por años la sociedad chilena a los indígenas, genera que muchas personas pertenecientes a los pueblos originarios desarrollen una identidad negativa respecto a su origen, avergonzándose de expresar su cultura frente a los chilenos-occidentales. Sin embargo, una profesora de lengua Aymara de los establecimientos estudiados explica que esta forma de ser más callada se debe a una razón cultural, ya que los Aymara requieren generar ambientes de confianza, donde se sientan cómodos y seguros, para poder

expresarse de manera más libre, siendo personas con un gran respeto por los mayores. Es entendible, entonces, que si la sociedad chilena por años los ha visualizado como inferiores, se requiera un mayor esfuerzo para que se sientan en un ambiente de confianza y seguridad, sobre todo al estar en escuelas donde gran parte de los estudiantes pertenecen a la cultura chilena-occidental, al igual que su estructura educativa.

Como se menciona antes, los entrevistados señalan que esta inseguridad de algunos niños indígenas no sólo facilita a sus compañeros más agresivos molestarlos, sino que también afecta su rendimiento académico, ya que frente a algunas actividades -como presentar delante de sus cursos- prefieren obtener una baja calificación antes de realizarlo. Debido a esto, es que algunos docentes se han enfocado en generar estrategias para que los niños y niñas indígenas se sientan más en confianza, y aquellos más introvertidos puedan desarrollen sus habilidades comunicativas. Sin embargo, como se señala en otro capítulo, el uso de estas dinámicas depende de cada profesor, y no está masificado en la escuela.

“... es que ella era bien calladita, entonces como la molestaban ella se quedaba callada, no decía nada, y la seguían molestando y la seguían molestando seguramente en el recreo, ¿verdad? Entonces mejor en la casa ella contaba, pero acá no decía nada. [...] La molestaban porque era boliviana.”(Profesora 2, Escuela B, 2015)

“Los niños se tratan ahí no más, Por ejemplo, la mía que es muy calladita, ella es muy calladita y hay varios niños que son sobrepasados, entonces varias veces la han hecho llorar... [...] Yo creo que la diferencia, los niños Aymara son más tímidos en todo sentido, como que los otros niños sobresalen, tienen más personalidad, los niños [Aymara] son siempre más calladitos...” (Familia 1 - Apoderada, Escuela [A], 2015)

Por el otro lado, los entrevistados comentan que los estudiantes inmigrantes e indígenas con personalidades más fuertes, que muestran más seguridad, sufren menos de acoso escolar, aunque estos son pocos casos, observándose con mayor regularidad en extranjeros no indígenas. Sumado a lo ya dicho, los entrevistados de las distintas escuelas observan que en medida que los alumnos indígenas e inmigrantes muestran buenas aptitudes en los deportes o un desempeño académico superior al resto, se integran más rápidamente a sus cursos, ya que adquieren rápidamente mayor respeto por parte de sus compañeros. Sin embargo, esto significa que para los estudiantes el respeto se lo deben ganar, es decir, que la valía en vez de ser algo intrínseco al ser humano, independiente de sus características y habilidades, debe demostrarse bajo alguna cualidad, sobre todo en aquellos que ya la sociedad ha visualizado como inferiores. Queda en evidencia la necesidad de un trabajo más profundo sobre el respeto a todas las personas, sólo por el hecho de serlo, independiente de su cultura, sexo, nacionalidad, orientación sexual, habilidad deportiva, y cualquier otra cualidad¹⁶. Además, esta visión de mostrar mayor respeto por quien es sobresaliente en un área, hace preguntarse si se arrastra esta percepción al resto de situaciones de competencia que hay a lo largo

¹⁶ *“El resguardo de los DDHH garantiza la valoración y el respeto por la diversidad, en la medida en que se reconoce en cada sujeto aquello que lo hace singular y, a la vez, se asume que todos los seres humanos son dignos de respeto y que existen valores universales, iguales para todos y todas. En otras palabras, los derechos humanos resguardan y garantizan la diversidad, reconociendo la relación entre lo singular (lo que nos hace distintos) y lo universal (lo que nos hace iguales)”*. (Ministerio de Educación de Chile, 2013)

de la vida, si es que puede someter a tratos discriminatorios a quien no destaca sobre los demás, sobre todo si la persona escapa del imaginario idealizado del chileno.

Llama particularmente la atención lo indicado por algunos actores –que como se verá más adelante, también fue señalado por uno de los expertos entrevistados- en relación a cómo afectan las actividades deportivas y competitivas la convivencia entre los estudiantes de distintas nacionalidades y sobre todo, aquellos que tienen mayores rasgos indígenas o un color de piel más oscuro. Esto dado que los entrevistados indican que la euforia durante algunos partidos de fútbol favorece el trato y uso de frases despectivas y discriminatorias para referirse a los contrincantes, sobre todo resaltando las diferencias raciales o culturales de quienes no coinciden con el estereotipo de hombre-blanco-civilizado que se tiene del chileno. La idea de incentivar los deportes es que unan y no que separen, aunque se entiende que los deportes competitivos siempre generan algún tipo de frustración, pudiendo llegar a una enemistad, pero esto no implica un mal trato hacia los oponentes. Esto evidencian la urgencia de trabajar a nivel país –en colegios, universidades, y con campañas en los medios de comunicación- la inclusión y el respeto al otro, cualquiera sea este, de forma que todos estén sintonizados en la misma lógica. En este sentido, se visualiza la necesidad de replantearse la forma en que se trabaja en las escuelas el nacionalismo, y el requisito de que se acompañe de un trabajo orientado a fortalecer el respeto hacia las personas de otras nacionalidades y su importancia para nuestro país.

Algo preocupante que se repite en los casos estudiados, es que cuando los niños indígenas son molestados en sus establecimientos educativos no siempre lo informan a sus padres de forma oportuna, sino que, según indican los apoderados entrevistados, suelen esperar hasta que les es insostenible la situación, prefiriendo en ocasiones contárselos a sus hermanos y/o hermanas mayores. En la escuela D, por ejemplo, uno de los apoderados comenta que varios de sus hijos mayores en su época escolar viven acoso escolar por temas culturales en la escuela, pero no le informan de la situación hasta que ya son adultos. Esta es una situación alarmante, ya que todos los entrevistados indican que los niños y niñas indígenas tienden a ser más introvertidos, por tanto, puede que muchos de ellos no hagan público que son víctimas de acoso o bullying en la escuela, y estén sufriendo en silencio.

“En el caso mío, mi hija no me decía, porque sabía de qué yo iba a reclamar, entonces ella prefería callar hasta que un día llegó llorando y reventó, entonces yo dije 'No, qué te pasa'. Entonces ahí recién yo pude intervenir” (Apuerado 1, Escuela B, 2015)

Dado todo lo señalado, es importante reforzar la seguridad en los alumnos indígenas, lograr que se sientan en un ambiente cómodo y de confianza, acogidos por sus escuelas, como plantea el manual de la buena enseñanza, contrastando así lo que sufren durante la imposición cultural, donde sus tradiciones son desvalorizadas y arrasadas. En este sentido, es importante incluir dentro del currículum nacional tanto el desarrollo personal, con un trabajo sistemático respecto a la identidad y el orgullo, como el respeto a la diversidad, mejorando así la autoestima y la valoración del otro, y con ello, las relaciones sociales. Según indican autores desde la teórica, como se menciona antes, para lograr la inclusión un programa escolar debe estar orientado a unificar la visión de estudiantes más allá de las diferencias, por medio de la creación de una cultura propia dentro de la escuela, basada en la diversidad existente en sus aulas, y en la forma de ser y de expresarse de cada uno de sus estudiantes (Muntaner, 2010; Gómez-Huertado, 2013). Esto también es destacado por el estudio realizado en las escuelas de Santiago ya antes mencionado (FSP y ICHM, 2016), donde

mencionan que para mejorar las relaciones en escuelas interculturales se debe generar un sentimiento de pertenencia.

Por otro lado, uno de los exalumnos entrevistado en la escuela A señala que él es menos tímido ahora que antes por su experiencia en la adolescencia, al salir continuamente en la educación media con su grupo amigos (conformado en base a intereses musicales en común). Esto se relaciona al hecho de que en esa etapa de la vida toma particular importancia los grupos de referencia en la conformación de la identidad, pudiendo generar que se rechacen o aprecien valores y actitudes propias de otros grupos cercanos (Montero, 2004), encontrando en este caso un nuevo grupo de confort cuya conformación no está marcada por la distinción cultural, posibilitando a los estudiantes desprenderse de la sensación de inferioridad que pueden haber heredado, o desarrollar nuevos parámetros para sentirse seguros y en confianza en un determinado ambiente.

Con respecto a la calidad de las relaciones entre los apoderados, esta varía entre las escuelas. Mientras en la escuela C hay una muy buena relación entre padres y apoderados (siendo además, la única escuela donde se indica una buena relación entre los alumnos), en las escuela A y B la relación entre los apoderados es más bien mala, con conflictos visibles. En tanto, en la escuela D se indica que entre los apoderados hay una relación respetuosa en las reuniones formales, pero existe en el ámbito privado una estigmatización hacia los apoderados Aymara. La buenas relaciones existentes en la escuela C son favorecidas, según los entrevistados, por el hecho de estar inserta en un pueblo pequeño donde gran parte pertenece a la misma cultura y donde todos se conocen desde hace muchos años, sin embargo, la situación de la escuela B es similar, y en vez de mejorar la convivencia la ha hecho más compleja.

Lo que ocurre en las escuelas con una mala relación entre los apoderados es preocupante, sobre todo en lo relativo a las ofensas con relación al origen cultural, ya que las conductas inadecuadas en los propios padres facilitan que los niños naturalicen el ofender a otros. Se aprecia, por tanto, la importancia de trabajar la buena convivencia también con ellos, ya que son los principales agentes que forman y entregan valores a los niños, así como el principal grupo de referencia en esa edad, pudiendo mejorar con ello las relaciones entre los estudiantes, fortaleciendo el sentido de comunidad. Esta necesidad de apoyar e incluso educar a los apoderados de algunas escuelas para lograr cambiar prácticas y hábitos en los estudiantes es un punto débil de la mayoría de los programas escolares estatales del país, donde no se incluye al apoderado como receptor. Por otro lado, como se dijo, los contextos de vulnerabilidad de algunas escuelas, donde los apoderados no siempre disponen de tiempo o de voluntad de participar en la educación de sus hijos, o presentan problemas familiares de gran envergadura que les imposibilita participar- hacen necesario el desarrollo de un trabajo más integral, donde se cuente con el apoyo de otras instituciones sociales. Esto también es importante, en medida que los conflictos entre apoderados terminan perjudicando el apoyo general de los padres a los programas y actividades impulsadas por la escuela, señalando en algunos establecimientos que estos prefieren no asistir a las reuniones para evitar vivir o presenciar problemas con otros apoderados. Además, estos conflictos provocan que los padres desistan de realizar cualquier iniciativa que requiera la colaboración de todos.

“ [apoderados] hablan a garabatos, insultan, entonces para mi igual es, yo digo, en la casa de ellos, serán así, no sé, que pasa, es que los niños son iguales, ese es el problema” (Familia 1 – Apoderada, Escuela [A], 2015)

“acá entre los apoderados, personas adultas es la misma discriminación y los hijos son un fiel reflejo a eso. Si los papas se explayan y dicen algo de una personas: “ah, mira, la peruana, la colombiana, la [B], la afuerina” los niños lo reflejan de la misma manera en la escuela” (Apoderada 2, Escuela B, 2015)

“por ejemplo, se trata mal de repente por ser indígena o por ser extranjero [...] es que los niños mismos se comentan, ahí a veces dices “oe sabi”¹⁷ que mami, que este le dijo al niño que tal, que tú eres así [...] que tú eres peruano, no eres de acá...” (Familia 1- Apoderada, Escuela [D], 2015)

Sin embargo, actualmente no sólo la familia y la escuela tienen una gran influencia en la formación de los niños, sino también los medios de comunicación. En las escuelas A, B y D (como también indica uno de los expertos entrevistados, como puede ver más adelante) se señala a los medios de comunicación como grandes influyentes de la conducta discriminatoria entre los estudiantes, sobre todo la televisión e Internet, donde muestran estereotipos de belleza, imágenes o videos donde aparecen tratos despectivos, ofensas y burlas hacia otras personas, así como programas con alto contenido de violencia y con conductas menos inocentes y más parecidas a las de un adultos, sin que haya un control constante por parte de sus padres o cuidadores. Concordando con lo mencionado desde la teórica, que indica que si los medios de comunicación masiva entregan información sesgada y discriminatoria, reproducen dichos sesgos en las personas (Hermans, 2001, D’Ancona y Valles, 2011; Mariqueo, 2003). Esto perpetúa los estereotipos negativos en el imaginario social de los niños, haciendo que reproduzcan estas conductas en sus vidas.

“...ahora a raíz de todo esto de la televisión, también de las redes sociales, el Tablet, y toda la información que puede llegar, es, cómo se llama, y también porque son pequeños, cuando están pequeños como que vienen con todas esas conductas medio alocadas, y más todavía cuando vienen de la casa..” (Profesora 3, Escuela B, 2015)

En esta línea, todas las escuelas señalan que desarrollan actividades para fomentar la buena convivencia escolar, desde actividades grupales, hasta talleres y asignaturas con foco en la buena convivencia, sin embargo, ninguna trabaja lineamientos especialmente referidos a la inclusión cultural. Por ejemplo, en las escuelas B y C se trabaja valores para mejorar la convivencia y resaltan el respeto en distintas asignaturas, utilizando dinámicas y materiales audiovisuales para ello. Si bien esto demuestra que la dirección escolar de los establecimientos estudiados han mantenido una cierta preocupación en esta área, se evidencia en varias de las escuelas que en el corto plazo los trabajos realizados por los comité de convivencia escolar no modifican de manera permanente la conducta de los estudiantes más conflictivos, afectando el conseguir cambios significativos o perdurables la influencia que tiene en los niños la conducta de sus padres o apoderados, así como la televisión e Internet. Por tanto, para generar cambios permanentes en la conducta de los alumnos, se requiere modificar la conducta de toda una familia, trabajando con ella valoración de la diversidad y el respeto, rompiendo así los estereotipos sobre otros generados desde el hogar, siendo necesario para ello una intervención mayor y de largo plazo, no fácil de realizar.

Algo llamativo es lo expuesto por algunos entrevistados en la escuela D, donde varias de las familias indican que a pesar de la mala relación entre los estudiantes no existe bullying o discriminación en la escuela, pero sí trato ofensivo y despectivo hacia otros niños sin que llegasen

¹⁷ Contracción de “oye, sabes”

a situaciones graves. Esto es particularmente curioso debida a que entre las cuatro escuelas en estudio, ésta muestra los índices más bajos de satisfacción de los estudiantes con la convivencia escolar en el SIMCE 2015¹⁸, además del hecho de que el bullying muchas veces no es fácilmente visible. También resalta en este caso, el hecho de que algunos de los profesores entrevistados consideran que a veces los apoderados exageran las situaciones, percibiendo como ofensas y agresiones hacia sus hijos ciertas conductas o uso de apodos sin que sea algo realmente grave, como el uso de las nacionalidades como nombre o el uso de “paisano” (al no ser una palabra ofensiva en sí), creyendo que son situaciones realmente más terrible para los padres que para los niños. Debido a esto es que en este establecimiento ponen particular importancia en que los apoderados firmen un documento para que quede registro de cuando realizan algún reclamo por discriminación, para que se hagan responsables de sus acusaciones y evitar así que agraven situaciones que no lo ameritan. Si bien el uso de apodos no es algo siempre malo entre los niños, ya que incluso puede que algunos estudiantes se sientan más integrados y aceptados por ello (viéndolo sólo como una forma “divertida” o más corta de llamarse), cuando su uso es de manera peyorativa haciendo alusión a su origen, por ejemplo, ya sea familiar, cultural u otro, se trasforma en una forma de discriminación arbitraria, ya que afecta el autoestima de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2013). En este sentido, el hecho de marcar la diferencia de nacionalidad constantemente con el uso de sobrenombres puede no necesariamente ser malo, pero puede que en el tomo que se diga algunos niños lo sientan más bien como una ofensa al distinguirlos del resto de un modo negativo y/o haciéndolos sentir rechazados por los demás. Estas posibilidades, sumado a lo difícil que es saber cómo realmente se siente el alumno (que se ría o no reclame por su sobrenombre no significa necesariamente que le guste), hacen pensar que es mejor reprochar la conducta ante la ambigüedad.

“...así como ofensivo no más, pero nunca discriminación así más a fondo [...] como... te sacan a la familia y eso, como que tratan de mezclar todo en ese punto [...] por ser extranjero, tiene que ver igual la etnia ahí, por ser Aymara, mapuche y cosas esas...” (Familia 1- Exalumna, Escuela [D], 2015)

A pesar de los conflictos existentes en las escuelas urbanas, las familias entrevistadas concuerdan en que si bien la convivencia escolar no es del todo buena, sí es mucho mejor que en años anteriores, en los años que estudiaban los exalumnos entrevistados, o incluso, en los años que estudiaban ahí algunos apoderados entrevistados. Esto es muy destacable, sobre todo porque significa que los esfuerzos que se han estado haciendo han dado frutos, y si bien no han sido del todo efectivos, si han ido en la dirección correcta.

Algunos aspectos particulares vistos en la escuela A que fomentan los problemas entre los alumnos y perjudicar el clima escolar, es la escasa disciplina y orden dentro del establecimiento, indicando los entrevistados que es necesario que no sólo se den a conocer a los estudiantes las normas y las sanciones en caso de incumplimiento, sino que también se cumplan dichas sanciones. Dado que las

¹⁸ En el SIMCE 2015 los estudiantes 4° básico de la escuela D manifestaron una valoración menor que la de establecimientos de igual NSE (con menos de 70 puntos) en el indicador de Clima de convivencia escolar, con apenas un 20% de estudiantes con un nivel alto de satisfacción, similar a los que indicaron los estudiantes de 8° básico, donde su valoración de este indicador también fue menor a la observada en otros establecimientos de igual NSE (cercano a los 60 puntos), con sólo un 9% de estudiantes con un nivel alto de satisfacción con el clima de convivencia escolar de la escuela.

continuas conductas inapropiadas o faltas a las reglas no sancionadas, provocan una disminución del respeto y obediencia de las normas escolares por parte de los alumnos. Justamente esto rompe con unos de los postulados del Marco de Buena Enseñanza, en relación a la importancia de contar con normas y sanciones consistentes de convivencia en las escuelas, donde también es importante que sean conocidas por los estudiantes, que se generen en base a acuerdos entre directivos, docentes, y el resto de la comunidad escolar. Implica, por tanto, una falla desde la dirección escolar, donde no hay reglas claras ni sanciones definidas para hacer frente a las transgresiones, ni se considera la visión del profesorado en sus lineamientos.

Por otro lado, según entrevistados, también perjudica las buenas relaciones el hecho de que algunos profesores llamen la atención a los alumnos en voz alta, fomentando sin querer que otros estudiantes molesten por esas razones a sus compañeros aludidos. Esto es sobre todo preocupante en medida que lo dice una figura de autoridad y ejemplo para los niños, quienes tienden a imitar su conducta.

Como se menciona en otra sección, algo que genera debates y distintas percepciones entre los entrevistados son los beneficios sociales y económicos que se les entrega a las familias indígenas en la zona, donde para algunos entrevistados esta poca identificación con la cultura originaria de los apoderados –que llegan incluso a ofender a quienes se muestran más orgullosos- obstaculiza la apropiación cultural de los estudiantes, ya que el ejemplo que se les da desde la familia es el no reconocimiento de esa identidad cultural. Sin desconocer esto, también se puede comprender estas ayudas estatales como la llave que acerca a las personas procedentes de un pueblo originario a sus raíces, reivindicando en alguna medida este alejamiento y negación cultural que tuvo lugar. Es así que uno de los apoderados señala que ahora efectivamente se les habla a los hijos del ser Aymara, enseñándoles desde pequeño que tienen descendencia indígena, acercándolos más a la cultura en comparación a lo que sucede años atrás. Esto favorece en alguna medida el orgullo indígena y mejora la valoración de los pueblos originarios por parte de los otros miembros de la comunidad.

Se puede apreciar, entonces, que si bien en las escuelas no hay mecanismo de discriminación formal (establecidos en la normativa de la escuela) ya que no se excluye a ningún tipo de estudiante a pesar de su condición de ilegal o de no hablante, sí existen en los casos estudiados mecanismos de discriminación informales, observables desde la enseñanza de contenidos del currículum de forma agresiva para otras nacionalidades o culturas, hasta en el trato de la comunidad escolar hacia niños indígenas o inmigrantes, donde se genera discriminación arbitraria constante entre los niños al utilizar apodosos y ofensas, así como también se observa en el hecho de restar importancia a estas problemáticas por parte de algunos profesores de los establecimientos educativos.

f) Transición Educativa

La transición educativa refiere a cada cambio de ciclo que pasan los estudiantes durante su vida escolar, haciendo referencia a cómo afecta la continuidad o discontinuidad de los programas o proyectos educativos. En el caso del sistema educativo chileno, la interculturalidad inicia en los jardines infantiles. En los casos estudiados, sólo en la escuela B se habla acerca de ellos –lo que no significa que en los otros pueblos no existan también jardines interculturales, sino que no se hace referencia a ellos en las entrevistas-, ya que el único jardín del pueblo está inserto en la única escuela. En este jardín asisten niños desde los dos a los tres años de edad, siendo atendido por una educadora de párvulo Quechua que maneja bien la lengua, y les enseña su cultura e idioma a los infantes. Aquí la enseñanza se produce de manera mucho más didáctica (haciendo telares y libros

de plantas medicinas indígenas), con ejemplos concretos de elementos de la historia de la zona y la cultura del pueblo (como muñecas con las vestimentas tradiciones de la cultura, instrumentos musicales de la zona, réplicas de fósiles, etc.), contando además con mucho mayor apoyo por parte de los padres que en los años escolares. Resalta que el aprendizaje de la cultura indígena así como la lengua es fácilmente absorbida por los niños, pero dado lo estipulado por la JUNJI en relación a los jardines interculturales, es limitado lo que se les enseña de la lengua Quechua, dándoles a conocer sólo algunas palabras (números hasta el 5, saludos, etc.).

Se produce una discontinuidad del aprendizaje de la lengua y la cultura Quechua al pasar a la escuela, ya que kínder y pre-kínder no forma parte del programa intercultural, y no cuenta con el Sector de Lengua indígena, por lo que se pierden años valiosos en el aprendizaje del idioma, además de facilitar que se pierda lo adquirido en el jardín. Así mismo, si en los otros pueblos de los casos estudiados disponen de jardines interculturales, se enfrentan al mismo problema al ingresar a la escuela, ya que en todos los establecimientos la educación intercultural empieza en primero básico, a pesar de tener cursos de pre-básica.

En cuanto al traspaso de primer ciclo –que cuenta con educación intercultural- a segundo ciclo, el programa lleva pocos años implementándose como para que se pueda percibir claramente los cambios, aunque mencionan en algunas de las escuelas que se aprecian mejoras en la convivencia escolar en los niveles donde se ha impartido la asignatura. Tanto las familias entrevistadas como los funcionarios de las escuelas creen necesario, y esperaban ansiosos, que se extienda el Sector de Lengua Indígena a los otros niveles, cosa que se supone harían paulatinamente a partir de 2016 (recordando que las entrevistas son realizadas en 2015). Por su parte, como ya se ha indicado, en la escuela A realizan, cuando cuentan con los recursos docentes necesarios, la asignatura de “Cultura Regional” de 5° a 8° básico como continuidad de Lengua Indígena, en base a un programa propio que crean siendo escuela piloto del programa de EIB. En esta asignatura se enseña sobre las raíces culturales de todos los niños que viven en el pueblo, y se les da a conocer la historia del lugar y las características y diversidad de la zona. A pesar de que este curso no se incluye líneas relacionadas a trabajar la identidad cultural de los alumnos, fomentando el orgullo étnico, la seguridad y la autoconfianza, se aprecia como una buena alternativa para continuar la asignatura de lengua indígena, ya que permite generar esa cultura propia, y sentirse participe de algo que incluye a cada estudiantes de la escuela, su diversidad y sus propias historias, siendo más fácilmente adaptable también para trabajar con los estudiantes inmigrantes, apreciándose como una mejor alternativa para estudiantes de cursos mayores. Aunque, según lo indicado por varios de los entrevistados, es recomendable que también se continúe con la enseñanza de la lengua indígena, ya que permite a los estudiantes apropiarse más profundamente de la cultura, recordando el vínculo que tiene el lenguaje con la cultura.

Algo distinto sucede en la educación media, ya que es aquí donde aparece una mayor diferencia de opiniones entre las familias entrevistadas. Todos coinciden en que en los liceos se trabaja mucho menos la interculturalidad que en las escuelas, existiendo una menor participación de los apoderados en las celebraciones, y no existen cursos o talleres que contemplen enseñar sobre la cultura o lengua indígena. Respecto a esto, mientras hay algunas familias que consideran innecesario continuar con el aprendizaje de la lengua indígena en la educación media, señalando que es más importante en este nivel educativo fortalecer la enseñanza del inglés, otras familias creen que es importante que exista la alternativa, al menos de forma voluntaria, para aquellos jóvenes que quieren profundizar en este aprendizaje y acercarse más a sus ancestros. Por otra parte, algo que sí comparten la gran mayoría de las familias, y sobre todo los exalumnos –egresados uno

o dos años de la educación media en el momento de la entrevista-, es el hecho de que se mantengan en este nivel educativo las celebraciones más importantes de las culturas indígenas de la región, de modo de que los estudiantes no pierdan la cercanía con su pueblo, a la vez que permite mejorar la valoración de estas tradiciones por parte de los no indígenas. En este sentido, si bien no se puede desconocer la importancia del inglés, tampoco se puede desconocer el vínculo que les permite formar la lengua indígena a muchos niños y jóvenes con sus familias, siendo una buena alternativa disponer de cursos optativos de lenguas indígenas en la educación media para quienes quieren profundizar en su aprendizaje, dándole una continuidad al PEIB de los liceos.

“[en las celebraciones Aymara] ella bailaba y participaba, allá no hacen eso, acá, nosotras vamos con las mamas, pero allá no [...] Me gusta ver lo que hacen mis hijas, con la profesoras acá les preguntaba. Allá como que todo es muy alejado...” (Familia 2 – Apoderada, Escuela [A], 2015)

La adaptación de los estudiantes al pasar de la escuela al liceo sucede de modos distintos entre las escuelas. La escuela D presenta menos problemas, siendo donde más fácil se adaptan los alumnos al traslado, esto dado que hay dos liceos dentro del pueblo, por lo que los estudiantes se reencuentran con sus mismos compañeros, sin que existan conflictos o problemas entre los alumnos por razones culturales, no al menos conocidos por los entrevistados. En la escuela C, rural, los alumnos suelen trasladarse a las ciudades para continuar sus estudios, pero ahora cuentan con un liceo en la zona, por lo que muchos optan por quedarse a estudiar ahí, sin embargo, los profesionales de la escuela recomiendan a sus mejores alumnos ir a las ciudades donde la educación es mejor, aunque la adaptación también es más compleja. Por otro lado, en las escuelas A y B la única opción para continuar sus estudios es trasladarse a estudiar a ciudades, mientras en la primera no hay problemas para adaptarse, dado que la ciudad más cercana está cerca y no es de gran tamaño, en la segunda escuela el cambio es por lo general complejo. En estos últimos tres establecimientos, cuando los estudiantes viajan a otras ciudades más grandes para continuar sus estudios, la mayoría se interna en el nuevo complejo educativo o vive con familiares, sin estar acompañados por tanto, de su familia nuclear. El hecho de gran parte de la identidad y la autodeterminación, se genera en la adolescencia, teniendo gran incidencias los grupos de referencia, índice en lo que señalan muchos apoderados entrevistados sobre que sus hijos, ya que mencionan que al irse a los liceos de las ciudades sin su familia, dejan de lado su cultura en medida que están física y socialmente lejos de ella, e incorporan a su vida nuevos elementos en base a su nuevo entorno social más occidental. Esto sumado al hecho de que, según los entrevistados, no existe en los liceos un trabajo relacionado a la identidad, ni a la interculturalidad, facilitando que el ambiente termine absorbiéndolos, sobre todo si los jóvenes sienten vergüenza o poca cercanía por sus raíces.

“...en el liceo igual es distinta [la convivencia], hay grupos, no se juntan. [Se caracterizan] por su música, como se visten, todo eso. Nunca pelean nada, solo van aparte [...] Por ejemplo en mi curso eran todos piola, no molestaban mucho” (Familia 1 – Exalumno, Escuela [A], 2015)

Según se rescata en los casos, el cambio de establecimiento es más brusco para los estudiantes de las escuelas rurales, en medida que se enfrentan a costumbres y hábitos distintos, ya que en los liceos urbanos los alumnos utilizan un lenguaje más soez y tienen conductas menos inocentes y más occidentales que los alumnos de los pueblos. Además, muchos estudiantes indígenas son estigmatizados por los jóvenes de las ciudades, principalmente, como se menciona antes, aquellos estudiantes más tímidos o inseguros, ya que estos rasgos facilitan que se conviertan en víctimas de tratos despectivos por parte de sus compañeros. Es así que en la escuela B mencionan que debido al bullying y acoso escolar, hay algunos niños deciden volver al pueblo y rendir exámenes libres

en los cursos de educación media con ayuda de los profesores de la escuela. Se visualiza que, aparte de los alumnos que adoptan rápidamente la cultura más chilena-occidental, los estudiantes que logran una mejor integración en los liceos son aquellos que se concentran más en sus estudios que en establecer relaciones sociales con sus compañeros, logrando convivir sanamente con su grupo curso, aunque sin compartir, no llegando a alcanzar la inclusión. Mientras aquellos niños que mantienen su identidad y se sienten orgullosos de ella a la vez que generan relaciones de amistad con otros estudiantes sin permitir que se les ofenda por sus raíces, logran una mejor inclusión en el liceo. Por otra parte, como se señala anteriormente, aquellos que se sienten indígenas y, por tanto, deciden no absorber completamente la cultura chilena-occidental, pero que al mismo son tímidos o sienten una especie de inferioridad frente a los chilenos y chilenas occidentales, tienen mayores dificultades para sentirse parte real del liceo. Esta situación hace notar que es necesario que también los liceos generen instancias para fomentar el respeto, la valoración de todos, la buena convivencia, y el orgullo cultural.

“[la transferencia ha sido] difícil. Porque ellos no se sienten integrados cuando llegan allá, porque por ejemplo ven a niños que son, se desenvuelven mejor, o a veces son como más choros. Tú sabes que ya, por ejemplo, sobre todo en Ciudad 1 y Ciudad 2, los niños tienen más problemas de conducta. Entonces a ellos les cuesta mucho adaptarse, o a veces como son más callados, sufren bullying y otras cosas.” (Profesora 1, Escuela B, 2015)

“- igual a veces quedan "shockeados", porque ellos no están acostumbrados a eso, es un cambio grande, radical [...] se terminan adaptando por necesidad, por obligación, pero no es porque ellos quieran yo creo [...] una vez una mamá me conto que le habían molestado a su hija, pero después la hija le dijo que se sentía muy orgullosa de ser Aymara y no la molestaron más” (Apoderada 1, Escuela [C], 2015)

En la escuela C señalan que ellos realizan visitas a los liceos de la ciudad con algunos de sus estudiantes (acercamientos que nacen de la escuela), sin que los establecimientos de la ciudad muestren mayor interés en trabajar con los que llaman “niños andinos” ni en acercarse a su cultura, siendo vistos por la comunidad educativa como entes extraños, lo que dificulta más la aceptación de los estudiantes de la zona cuando van a cursar su educación media.

A pesar de esto, destacan varios apoderados entrevistados, de distintas escuelas, que actualmente esta adaptación a los establecimientos educativos de las ciudades es más rápida que cuando ellas estudiaron, reconociendo que ahora los niños valoran más su cultura, mostrándose más orgullosos y menos avergonzados de ella.

Además, en la escuela C destacan lo positivo de la realización de carnavales en las ciudades, como “*Con la fuerza del sol*” de Arica, dado que permite acercar a las personas, niños, jóvenes y adultos de la ciudad que son descendientes indígena con sus raíces, donde la alta participación de la comunidad en los bailes y danzas permiten mejorar la aceptación de los alumnos indígenas que van a estudiar luego a la ciudad. Esto en medida que cambia la imagen social sobre los pueblos originarios y aumenta la valoración que se les da por parte del resto de la sociedad, atacando la imagen de inferioridad que se genera históricamente, favoreciendo el orgullo de los niños.

Es visible entonces la necesidad de dar mayor continuidad al programa de educación intercultural a través de los distintos niveles educativos, adaptándolo a los requisitos y necesidades de cada curso. De este modo se aprovechan mejor los contenidos estudiados, ya que no son fácilmente olvidados

al estar en frecuente contacto con ellos, permitiendo que los alumnos pueden apropiarse realmente de la cultura indígena. Justamente esta falta de continuidad en los ciclos educativos se señala en el estudio de Monaca y Gajardo (2013) como una de las definiciones del PEIB, donde la falta de continuidad refleja que está más centrado en la asimilación de la cultura chileno-occidental por parte de los indígenas, que en general un real diálogo entre las culturas.

Otro punto importante a mencionar, es que igual como sucede en los otros niveles educativos, en los liceos tampoco existe algún tipo de iniciativa dirigida a la inclusión de los estudiantes extranjeros, visibilizándose aún más lo poco que se ha trabajado este tema a nivel de políticas públicas educativas.

Otra cosa muy comentada por los funcionarios de los complejos educativos y muy enfatizado por uno de los expertos entrevistados, es el bajo nivel de retorno a los pueblos de origen después de que los jóvenes estudian en las ciudades, ya que la gran mayoría suele quedarse en estas grandes urbes, dado las mayores oportunidades de trabajo existente. Es así que señalan la importancia de incentivar las actividades económicas en las zonas rurales de Tarapacá. En este sentido, ejemplifican con la idea de fomentar el turismo en la zona por medio de la coordinación del Ministerio de Educación, la CONADI, el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, y/o el Ministerio de Trabajo, de modo de preparar a los estudiantes en especialidades técnico profesional o profesionales que vayan en esta área, de modo que puedan volver a su pueblo a trabajar (aquí también el conocimiento de la lengua indígena tendría un papel primordial). Otra alternativa que sugieren, es incentivar en la educación técnico-profesional de instituciones de educación media, en institutos profesionales y en las universidades de la región, carreras relacionadas a las áreas económicas que se realizan en la zona, condicionando la instalación de grandes empresas en el sector a la contratación de trabajadores locales, o entregándoles ciertas ventajas si lo hacen.

Por otro lado, en las escuelas A y C los profesores mencionan que intentan ampliarles la mirada a sus estudiantes sobre posibilidades de vida, para que sigan estudiando y viajen a otros lugares, para que no se queden toda su vida en el pueblo sin saber lo que hay más allá, para que no se casen jóvenes sin haber pensado en otras alternativas, pero a la vez creen que es importante que al irse valoren su cultura, para que idealmente en el futuro regresen, y si no, al menos lleven su cultura orgullosos donde vayan, siendo por ello importante generarle raíces que los vinculen a su pueblo indígena. Uno de los ejemplos que dan en la escuela C es que hay estudiantes que luego de irse han formado grupos de música folclórica andina, mantenido el contacto cultural, presentándose a tocar en los grandes carnavales de las ciudades nortinas, dando a conocer con orgullo su cultura.

2. ENTREVISTAS EXPERTOS

Para complementar lo expuesto en las escuelas es importante dar a conocer la visión de expertos en el tema y de autoridades en la materia de la Región de Tarapacá. En este sentido se entrevista a tres representantes de distintas instituciones: un profesional de la CONADI, un funcionario del Departamento de Educación Municipal (DAEM) de una comuna de la región y una docente de la Universidad Arturo Prat –única universidad que imparte la carrera de educador intercultural bilingüe en la región-. Para salvaguardar la confidencialidad institucional, no se explicita a quién corresponde cada testimonio. A continuación se presenta los resultados de estas entrevistas según los principales ejes de investigación, contrastando en algunos caso la información con lo indicado en los establecimientos educacionales.

a) Visión Educación Intercultural

Respecto a la apreciación sobre qué es educación intercultural, destaca que uno de los entrevistados la define como “el diálogo de dos culturas” (Experto 1, 2015), haciendo alusión a la cultura indígena y a la cultura occidental. Esta visión concuerda con la definición dada en este estudio sobre educación intercultural, en medida que considera que lo importante es que no haya imposición de una cultura sobre otra, sino que exista el espacio para ambas y para fortalecer su interacción e incluso mezcla. Además, para este entrevistado los propios niños y niñas indígenas del norte son en sí interculturales, puesto que mantienen el conocimiento de ambas culturas, como lo plantea la definición de intercultural, es decir, conocen y expresan ambas culturas en su día a día. Es así que aún hace falta que los estudiantes chilenos-occidentales conozcan la cultura indígena.

Los otros entrevistados apoyan esta definición aunque se enfocan más en los aspectos pedagógicos, haciendo alusión a la necesidad de realizar una modificación curricular y a que se eduque respetando las tradiciones locales. Ponen mayor foco en el respeto a la diversidad y en el respeto a los pueblos originarios, a la vez que consideran necesario que se generen cambios en los planes de estudio, para que sean realmente una educación intercultural, coincidiendo en lo indicado desde la teórica, y con lo expresado en los testimonios recogidos en las escuelas, donde uno de los directores señala:

“Cuando hablamos de educación intercultural es mantener aquellos elementos que son propios de la cultura hablo de saberes ancestrales, escritura, lectura, alfarería, tejidos y cuentos o relatos, esos elementos compatibilizarlos con los elementos que vienen del mundo occidental que es el que tenemos nosotros, junto con eso también la interculturalidad tiene que resaltar aquellos valores que son propios del mundo andino y no dejarlos o perder por los valores que hoy tiene el mundo actual” (Directivo, Escuela [C], 2015)

Ahora bien, todas estas visiones están inmersas en la educación para la paz, y no se plantea un cambio estructural a nivel social, sin embargo, plantean realizar cambios que permiten dar pasos más allá de lo que se hace hasta ahora en el país.

b) Percepción sobre la actual Política Educativa para la Diversidad Cultural

En cuanto a lo que se está haciendo actualmente en las Políticas Públicas relacionadas a la diversidad cultural, los expertos entrevistados tienen visiones distintas. Por un lado, para un

informante todo lo que se realiza a la fecha son más bien políticas superficiales, que no solucionan los problemas de fondo, siendo lo que llama “maquillaje”. Considera que no existen cambios profundos en educación si no se hacen modificaciones considerables al currículum completo en torno a la diversidad cultural: “...estamos bastante atrasados gracias a este currículum que nunca se modificó, que se sacralizó, y que en definitiva fue diseñado y creado para poder generar mano de obra barata...” (Experto 2, 2015). Señala que el Estado está más preocupado de atender sus intereses económicos que las problemáticas indígenas, ocupándose de estas últimas sólo en medida que le genera problemas. Este entrevistado, por tanto, observa claramente que las políticas actuales de Chile estarán más relacionadas con las políticas de educación intercultural funcional, es decir, se hacen iniciativas apuntando principalmente a que se pueda convivir en paz entre indígenas y occidentales, lejos aún de políticas que efectivamente den una respuesta a la reivindicación indígena (más relacionadas a una educación intercultural crítica).

Por otro lado, para los otros dos expertos los avances son innegables, a pesar de que se dejan aristas de lado y que aún falta mucho por avanzar. Uno de los informantes cree que efectivamente las políticas públicas están enmarcadas en avanzar a satisfacer las demandas de reivindicación indígena, aunque ha sido de forma lenta y no como se quisiera. En síntesis consideran que las políticas han ido hasta ahora en la dirección correcta, recordando que las políticas funcionales hasta ahora han sido un paso previo para encaminarse a una interculturalidad crítica en la mayoría de los países.

Dos de los informantes destacan la importancia de que se incluya dentro de la política de educación intercultural en la educación básica el trabajo sobre la identidad y las raíces con los estudiantes, enfocándose en fortalecer el orgullo de modo que se sientan parte de la comunidad educativa y no se avergüencen de sus orígenes, concordando así con lo indicado en las escuelas. Esto es algo fundamental para permitir que las culturas se desenvuelvan como dos iguales, y no se sobreponga una a la otra, compensando así la identidad negativa que se forma tras la asimilación forzada y el proceso de chilenización.

c) Programa Intercultural en las Escuelas

Sobre la implementación de la educación intercultural en el país, uno de los entrevistados indica que primero la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) realiza un programa en la unidad de cultura llamado Aplicación del Diseño Curricular Pedagógico Intercultural Bilingüe. Este programa va variando en distintas líneas de acción, que no se realizan de forma continua y regular, sino que más bien “*contiene una serie de líneas programáticas que se activan dependiendo de la demanda*” (Experto 3, 2015). En el año 1998, CONADI comienza, en coordinación con el Ministerio de Educación (MINEDUC), a generar material educativo en la Región de Tarapacá, dando cobertura a la demanda de pocas unidades de materiales. Según indica el entrevistado, esta relación CONADI –MINEDUC se desgasta con el tiempo.

En relación a esto, para uno de los entrevistados es un gran problema del Ministerio de Educación su rigidez y burocracia a la hora de entregar materiales y recursos a los establecimientos, ya que sólo puede cubrir demandas numerosas de material, siendo por tanto más estandarizados, si poder dar respuesta a demandas pequeñas cantidades de textos más contextualizados exigidas por algunas zonas: “*Hay 29 variantes en torno al uso de un grafema en la lengua mapudungun. 29 variantes. ¿El Ministerio de Educación va a mandar a hacer 29 libros distintos? No. Aquí hay 2 variantes en el Aymara, ¿va a mandar a hacer libros con variantes? No. Por eso.*” (Experto 3,

2015). Según el entrevistado, la falta de cooperación que existe actualmente entre CONADI y MINEDUC, genera que tareas que juntos pueden desarrollar mejor, como que uno se haga cargo de textos masivos y el otro de textos más contextualizados, sean hechas sólo por el MINEDUC de formas más engorrosa, o que simplemente no se realicen. Esto explica lo indicado en las escuelas, donde se reclama por la inexistencia de material más contextualizado a cada realidad, diversificado según niveles de manejo de la lengua en los niños, o al menos el contar con material de apoyo. Según indica el experto, una de las razones de esta poca cooperación se debe a que MINEDUC exige evaluar todo material que se entrega en el Sector de Lengua Indígena, con lo que CONADI no está de acuerdo. Sin embargo, esta medida exigida apunta a asegurar que el material entregado sea realmente pedagógico, de modo que tenga un foco intercultural pero sea apropiado para el trabajo con los niños. Actualmente CONADI participa en la educación intercultural de la región sólo a nivel de educación pre-básica, ayudando principalmente con materiales a jardines interculturales.

Este alto nivel de burocracia para la implementación del SLI, terminaría entorpeciendo el logro de los objetivos dados desde el MINEDUC, según otro de los entrevistados:

“Porque va a depender, por ejemplo, si lo aterrizamos desde, cierto, desde arriba, va a depender de la comunidad, del alcalde, del director, de toda la jefatura de un colegio, para la implementación de la educación intercultural bilingüe, la implementación de la lengua indígena. Entonces eso ha sido un proceso muy lento.” (Experto 1, 2015)

Se señala que en el año 2000 se incorporan más establecimientos al programa intercultural bilingüe, que corresponden a las escuelas piloto, trabajando en lo que antes se denomina hasta ese entonces “trabajo de micro-centro”, realizando planes y programas propios, coincidiendo con lo que se indica en los documentos oficiales del Ministerio de Educación. Destaca uno de los entrevistados que entre los lineamientos para estas escuelas piloto está la contextualización del programa de estudios a la realidad de cada establecimiento. La escuela B corresponde a estas escuelas piloto, como se indica en el análisis anterior, siendo destacada por el experto ya que en la implementación de su propio programa establece mayores metas que los otros planes existentes, haciendo los escritos de las salas y la escuela bilingües y trabajando la interculturalidad con la comunidad. Se indica que en la región los programas interculturales se instalan al principio sólo en establecimientos educacionales rurales (con algunas excepciones), y recién en 2014 comienza a instalarse en establecimientos urbanos.

d) Implementación Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Tarapacá

Fortalecer la participación de toda la comunidad

Respecto a la implementación del Programa Sector de Lengua Indígena en las escuelas de la Región de Tarapacá, los entrevistados destacan y valoran que se generen prácticas culturales donde se involucra a toda la comunidad educativa, incluyendo también a los apoderados, realizando, entre otras cosas, celebraciones de fiestas tradicionales indígenas.

Los tres expertos concuerdan con lo señalado en las escuelas estudiadas, respecto a la necesidad de incluir en la planificación y el curriculum del SLI capacitaciones sobre las culturas indígenas y sus lenguas para todos los funcionarios de las escuelas con PEIB, así como para el resto de la comunidad educativa, de modo de hacer de ellas realmente establecimientos interculturales.

En este sentido, al igual que en las escuelas, consideran como una de las dificultades para desarrollar un buen programa intercultural la rigidez del currículum, y su poca adaptabilidad a la realidad local. Respecto a las capacitaciones para el resto de docentes y directivos de los establecimientos, se señala que en algún momento desde la Universidad Arturo Prat se intenta capacitar a todos los docentes de algunas escuelas, pero los escasos profesionales disponibles que cuentan con los conocimientos para impartir estos talleres finalmente no dan abasto, trabajando finalmente sólo con los educadores interculturales.

“Si quieren hablar de incorporar una lengua indígena, o cualquier extranjera, o cualquier lengua, cierto - en este caso hablemos de indígena - tienen que, toda la unidad educativa tiene que tener conocimiento de la temática indígena [...] Tiene que, todas las unidades, todos los profesores, hasta la auxiliar tiene que saber, cierto, de la educación” (Experto 1, 2015)

También uno de los especialistas consultado pone énfasis en la importancia de que participen las familias de los alumnos en las actividades y el aprendizaje de la cultura indígena, sobre todo porque para que los estudiantes puedan aprender una lengua (recordando que la gran mayoría no habla la lengua indígena aunque pertenezca a la cultura) es fundamental que practique en su hogar, requiriendo para esto del apoyo de los apoderados. Esto concuerda con lo que señalado por los actores de las escuelas, haciéndose visible que deba desarrollarse talleres con los apoderados no indígenas para poder contar con su apoyo, permitiendo, también, contrarrestar la diglosia de la región. En este sentido, otro de los expertos destaca que el realizar actividades y celebraciones culturales fortalece el orgullo de los estudiantes indígenas, facilitando que dejen de avergonzarse de sus orígenes, y por el contrario, se sientan orgullosos de ello.

Sumado a esto, el tercer entrevistado destaca la importancia de que la educación de la escuela contribuya al propio pueblo, generando redes fuertes a nivel comunal, lo que iría de la mano con generar un liderazgo directivo inclusivo, que señala la importancia de extender el trabajo educativo más allá de los espacios de la escuela. Considera importante desarrollar vínculos entre la institucionalidad pública, carabineros, alcaldía, y también comerciantes locales de modo de generar apoyo. Según uno de los informantes, la celebración de festividades religiosas en las escuelas es también una forma de acercar la escuela a la comunidad, y de paso a los pueblos originarios debido al sincretismo vivido en la región, haciendo más fácil para los apoderados apoyar la educación interculturalidad:

“...por ejemplo Pueblo B tiene sus festividades, que en mayor parte son actividades religiosas, pero que se mezclan con lo que existía antes de que llegaran los españoles, y de alguna forma se interpreta como esta religiosidad popular, pero en definitiva el fondo es una actividad Quechua.” (Experto 2, 2015)

Es así que esto coincide con lo explicado en la escuela B, donde para acercar los niños a la cultura indígena, deciden participar de las celebraciones católicas de la comunidad, transmitiendo el sentido que tiene esa celebración para el pueblo originario.

Es así que todos estos puntos -incluir a todos los docentes, las familias y la comunidad local en la educación intercultural del establecimiento- concuerdan con el camino necesario para realizar una real educación inclusiva e intercultural indicados desde la teoría, velando porque todos los miembros de la comunidad escolar de cada escuela intercultural estén comprometidos con su visión y objetivo, generando una política y una cultura inclusiva y propia en el establecimiento,

realizando un trabajo colaborativo entre toda la comunidad escolar y generando redes de apoyo con las personas e instituciones del pueblo.

Enfocar el curriculum en el respeto a la diversidad y la no discriminación

Uno de los especialistas señala que el trabajo en mejorar el respeto y la buena convivencia en las escuelas es reciente, siendo una de las mayores dificultades en la implementación del SLI, puesto que ya están muy arraigadas las conductas discriminatorias, existiendo por tanto mecanismo de discriminación informal (Bertely, 2011) –en el día a día de la escuela-, que ha pasado a ser parte de la violencia estructural, enraizada en los estereotipos negativos y los prejuicios que se generan en la zona en relación al indígena y el inmigrante, que son transmitidos a los niños. Indica que esto perjudica la implementación del manual de la buena enseñanza en clases, que establece la necesidad de generar un ambiente de seguridad para el estudiante. En este sentido, el entrevistado cree que es importante que el curriculum en la zona se enfoque no sólo en la diversidad cultural, sino en el respecto a todas las diferencias y a las diversidades existentes entre las personas, centrándose en formar ciudadanos que respeten y valores la diversidad en todos los ámbitos, adaptados a la realidad de la zona. Para ello cree que se deben generar actividades que permitan a los niños conocer otras culturas y la suya propia, por ejemplo, viajar a Bolivia para que los niños vean como estudian allá, así como también que existan actividades donde puedan mostrar costumbres y aspectos de su pueblo de origen al resto del país, incentivando el orgullo. En este sentido, apoya la necesidad de generar políticas educativas y una dirección escolar con foco en la educación inclusiva, donde la educación intercultural sea una de las tantas aristas necesarias de abordar para mejorar realmente las relaciones en las salas de clases.

Ahora bien, es importante mencionar que dos de los expertos tienen visiones contrarias sobre el origen de las fallas de PEIB. Mientras uno considera que a pesar de que el Ministerio de Educación plantea buenos lineamiento de prácticas y objetivos, es necesario mejorar la implementación local, el otro cree, en tanto, que el programa en sí es deficiente y que los avances logrados están relacionados a la gestión local, de tal forma que las iniciativas municipales han trabajado de forma más profunda la inclusión de la diversidad en las escuelas, incorporándolo de forma más completa al curriculum y con ello en el trabajo cotidiano, realizando entre otras cosas, capacitaciones a los docentes (indica que en unos 2 a 3 años se podrían ver resultados más claros). Desde las escuelas se indican que los lineamientos del Ministerio son demasiado rígidos, y no les posibilitan hacer muchas adecuaciones contextuales, sin embargo, no hacen alusión a algún tipo de ayuda particular desde sus municipios, de hecho en la escuela C manifiestan que el poco apoyo del departamento de educación municipal les dificulta realizar más salidas pedagógicas a los alrededores. Por otro lado, tanto expertos como actores de las escuelas resaltan la poca participación de la comunidad educativa en el plan de educación intercultural, sin embargo, las orientaciones entregadas por el Jefe de División de Educación General a la Secretaria Región la Ministerial de Educación (SEREMI de Educación) de cada región indica sobre la reformulación del proyecto Educativo Institucional para incluir el Sector de Lengua Indígena:

“Esto se lleva a cabo por medio de la realización de jordanas territoriales donde sus participantes reflexionen y desarrollen propuestas. El documento final deberá recoger la variable sociocultural y lingüística de los estudiantes del establecimiento lo cual definirá la visión, misión y acciones curriculares orientadas a la implementación del Sector de Lengua Indígena” (Ministerio de Educación de Chile, 2013, pag.2)

De modo que establece la participación de la comunidad en el diseño del SLI, haciendo adecuaciones para que este contextualizado a la realidad sociocultural y lingüística de la escuela, sin ser esto señalado ni por los actores de las escuelas ni los expertos entrevistados, mostrando dificultades en su comprensión e implementación, o el desconocimiento de alguno de estos ordenamientos por parte de los establecimientos educativos, en cuyo caso se evidencian problemas de comunicación entre las instituciones.

Uno de los temas que más comentan los especialistas consultados, es la falta de profesionales capacitados para impartir la asignatura de Sector de Lengua Indígena. En este sentido, concuerdan en la importancia de que estos profesionales manejen bien la lengua y la cultura, así como también sepan de estrategias y metodologías pedagógicas acorde a la materia y edad de los estudiantes; *“Porque no solamente es saber el idioma, sino que también, cierto, es cómo enseñar. Hay que saber la pedagogía”* (Experto 1, 2015). Es decir, los expertos entrevistados concuerdan con la idea de Loncon (2013) respecto a que la dupla pedagógica formada por un educador tradicional y el educador de aula no es idónea para realizar el SLI, en medida que no cuentan con el conocimiento de metodologías pedagógicas para enseñar una determinada cultura y su lenguaje a los estudiantes. Lo que también se observa en las escuelas.

Según indica uno de los entrevistados, es fundamental que la formación de educadores interculturales inicie centrándose en los conocimientos de la cultura propiamente tal y desde ahí se dirija hacia el trabajo pedagógico con los niños. Este mismo informante resalta el hecho de que la carrera de pedagógica intercultural bilingüe que realiza la Universidad Arturo Prat sólo se imparte cada 4 años, ingresando una nueva generación sólo en medida que termina el ciclo la generación anterior, perjudicando así el número de profesores idóneos para realizar esta asignatura. Critica el hecho de que el programa partiese sin que se hayan preocupado de tener los profesionales idóneos para ello. Esto generaría por tanto, un problema estructural del proyecto de educación intercultural (Loncon, 2013). Este problema estructural del SLI, es visible sólo en una de las escuelas estudiadas -ya que las otras tres contaban con profesoras de educación intercultural bilingüe, cuyo labor era destacado por todos en las escuelas- donde el educador tradicional es apoyado por sus colegas docentes, pero evidencia la necesidad de contar con apoyo de otro profesional que maneje estrategias de enseñanza-aprendizajes relativas a la inclusión cultural y al enseñanza de la lengua indígena en los niños.

Además, otro entrevistado resalta el hecho de que la primera generación de profesores especializados en la educación intercultural “desaparece”, ya que en vez de hacer clases en salas de clases, van a trabajar en el Estado o educando a los nuevos profesionales, como se menciona en la escuela C. También señala que en la dupla “docentes de aula-educador tradicional” ha costado generar espacios para este último, ya que suele ser cuestionado al no ser docente, por lo que es relevante aumentar la cantidad de profesores especialistas en interculturalidad. Sin embargo, desde la literatura es el Asesor Cultural, funcionario anterior al Educador Tradicional, quien suele ser pasado a llevar por los otros profesionales de la escuela, pero una vez entra en vigencia el PEIB en 2008, el nuevo funcionario tomo mayor liderazgo y respeto en las escuelas. En las escuelas no se recoge información al respecto. Este mismo entrevistado añade que es importante que los docentes de aula de las pequeñas comunidades no roten, de modo que permitan generar un vínculo de confianza con la comunidad escolar. Contrario a lo indicado en la escuela C, este experto menciona que los profesores que deciden ir a zonas rurales asume ese rol de pilar y autoridad; *“por lo general el espíritu que tiene un docente que se va a trabajar a una comunidad rural, ya viene como*

formateado para ello, para establecer buenas relaciones con la comunidad, y asumir ese rol de autoridad que se asume” (Experto 3, 2015)

Transición educativa y migración campo-ciudad

Uno de los profesionales entrevistados (3) destaca la importancia de que los niños y niñas conozcan sus raíces y se les enseñe en la escuela sobre su origen y cultura sobre todo porque muchos de ellos migran luego a estudiar a las ciudades, siendo esta una forma de que se lleven con ellos ese conocimiento y no se pierda. Indica que el traslado de los niños y niñas desde pueblos a ciudades para continuar sus estudios es un problema que no logran solucionar con la creación de liceos en los pueblos, y que tiene implicancias sociales, como perjudicar la recuperación o fortalecimiento de la identidad indígena en los estudiantes y la posible adquisición de malos hábitos. Esto va de la mano con la fuerte influencia de los grupos de referencia que ocurre al llegar a la adolescencia, donde se cuestiona y reconstruye constantemente nuestra identidad, haciendo pensar si es necesario generar un trabajo en esta área en los liceos de las ciudades. También se hace referencia a esto en las escuelas estudiadas, siendo una de las grandes preocupaciones de apoderados y profesores. Comenta el informante que los problemas generados por los estudiantes que se trasladan a estudiar sin sus familias han generado que corten el financiamiento a programas de apoyo para estos niños;

“...hubo un albergue acá que por objetivo tenía dar cobertura a niños del interior, pero para enseñanza media. Y los cabros entraron todos en estas cosas, se pusieron a tomar, y problemas con los vecinos, ya se hizo evidente la situación y lamentablemente se cortó el financiamiento, y todo eso se fue a la mugre” (Experto 3, 2015).

Algo que se aprecia en las entrevistas de algunas escuelas destacado por uno de los expertos, es la necesidad de que el Ministerio del trabajo y el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo se coordinen para generar mayor cantidad de puestos de trabajo en las zonas más rurales de la región, y poder darles oportunidades y motivación para que los niños decidan quedarse en sus pueblos. Considera importante que el Ministerio de Trabajo genere alianzas con empresas del lugar para que en vez de traer trabajadores desde otros lugares, capaciten a la población local, y espera que el Servicio Nacional de Turismo (SERNATUR) y el Ministerio de Cultura generen medidas que aumenten el turismo en la zona y capacite a la gente del lugar para poder trabajar y vivir de ello.

“no es que a nosotros nos sale más barato traer un gallo de afuera, claro, por supuesto que le sale más barato pagarle 3 millones, a invertir 7 en la formación de uno. Por supuesto que sale más barato. Entonces ahí esa, ese vínculo, o esa relación de armonía que tiene que haber con todos los actores educativos, es la que no existe” (Experto 3, 2015).

e) Discriminación y Políticas que potencien la inclusión

Concuerdan los entrevistados en que existe una fuerte discriminación hacia extranjeros e indígenas en la región, creyendo que es mayor la discriminación hacia los primeros. Para uno de los informantes, esto es consecuencia de que no se trabaje el respeto y la valoración del otro, ni la identidad y el orgullo de la diversidad de manera concreta y seria en las políticas públicas, contribuyendo a que algunos chilenos muestren actitudes negativas hacia otros. Ejemplifica esto con los partidos de fútbol entre distintos países, donde las “pasiones” y la falta de respeto generen que las hinchadas terminen ofendiéndose entre ellas. Esto también es indicado en las escuelas, donde señalan que las actividades competitivas incentivan las ofensas en algunos casos. El experto

hace alusión particularmente a la discriminación que fácilmente surge hacia la población afrodescendiente en esas instancias de mayor exaltación, que genera que se haga hincapié en marcar de manera despectiva las diferencias entre ellos: “...*hace poco Iquique tuvo un problema, Deportes Iquique, el equipo de fútbol tuvo un problema con un jugador de Arica, ¡porque era negro! Y hubieron insultos racistas y todo*” (Experto 2, 2015). Esto deja ver que aún está presente en el imaginario social, primero, la identificación del chileno como occidental “blanco”, y segundo, aún está arraigado en su subconsciente el sentimiento de superioridad frente al otro no chileno o no “blanco”. Lo que en vez de ser atacado desde el Estado y los establecimientos educativos termina, siendo aumentado por el excesivo nacionalismo existente, sin que se incluya una educación hacia el respeto y la valoración del otro.

En este sentido, el entrevistado 2 cree que la Ley de No Discriminación, también conocida como Ley Zamudio, es sólo una solución parche al problema de discriminación, ya que modifica la conducta de las personas por medio del castigo, es decir, obliga a las personas a comportarse de cierta forma, pero no modifica su criterio ni su forma de pensar: “...*yo no le voy a decir negro a esta persona, porque está la ley Zamudio, pero no es porque yo no se lo quiera decir, o porque sé que no lo debo decir, si no que hay una ley que a mí me va a meter preso por si yo discrimino a alguien*” (Experto 2, 2015). Esto es lo mismo que sucede con las medidas que adoptan los equipos de convivencia escolar de las escuelas estudiadas para corregir los malos tratos de algunos estudiantes, ya que modifican la conducta por medio de la imposición pero no cambian la percepción del niño.

Esta falta de trabajo en políticas que pongan foco en el respeto al otro es visibles, para este entrevistado, en el hecho de que en Chile la ley permite encuentros racistas así como el uso de la esvástica en referencia al régimen Nazi. Prohibir esto, sin embargo, choca con el derecho a la libre expresión, así como el respeto al que piensa distinto, lo que habrá un debate en torno a la frase “la libertad de uno termina donde empieza la libertad del otro”, ya que ciertas libertades pueden terminar dañando a otras personas. Una forma de abordar este dilema es trabajarlo desde la infancia, educando en el respeto a la diversidad de todo tipo, así como trabajando por el orgullo identitario, atacando así el problema desde su base.

“Por ejemplo, que el niño colombiano se sienta orgulloso de ser colombiano, y el niño peruano, niño boliviano, hay niños que vienen del altiplano. Yo creo que se ha maquillado el tema, pero no se han instalado políticas públicas profundas en donde nosotros creemos niños, o formemos niños con ese pensamiento” (Experto 2, 2015).

También es relevante en este tema el papel de los medios de comunicación, donde uno de los entrevistados indica que los programas de televisión sesgados y que muestran conductas discriminatorias, contribuyen a perpetuar los estereotipos negativos y generar discriminación hacia la persona distinta al “hombre promedio blanco y heterosexual”. Considera así fundamental que los medios de comunicación se acoplen a la educación intercultural, valorizando la diversidad en la información que transmiten, transmitiendo en documentales sobre la historia de la zona y sus culturas, así como generando material que apoye e incentive el respeto y estima hacia la diversidad, cultural y de otros tipos, así como también considera necesario que se sancione los programas que fomentan la discriminación:

“...fui a Bolivia, por ejemplo, prendí la tele, la gente explicando el origen de la Morenada, de dónde salió la Diablada, qué se celebra, documentales, todo el tema. Acá prendís¹⁹ la tele y te aparece el Kike Morandé²⁰. Entonces, programas que fomentan la discriminación, porque se burlan de personas que tienen alguna dificultad [...] se burla de los gay, se mofan de los gay, se burlan de las personas que tienen algún tipo de síndrome, de enanismo, o personas que son feas...”
(Experto 2, 2015)

Esto es importante de recalcarlo, en medida que los medios de comunicación masivos pueden generar que sesgos y estereotipos se reproduzcan a nivel social, dado su influencia y rol formador, pudiendo potenciar la xenofobia y el racismo (D’Ancona & Valles, 2011; Mariqueo, 2003). Siendo esta influencia visualizada por los apoderados y docentes entrevistados en todas las escuelas estudiadas, quienes indican como uno de los propulsores del trato discriminatorio en los niños y de las ofensas hacia sus compañeros, las conductas y estereotipos presentados en la Televisión y en el Internet.

Si bien los expertos dicen que se han generado proyectos que trabajan la valoración cultural en la región, estos no están relacionadas con las escuelas. Es así que se resalta la importancia de que un programa enfocado en educación para la inclusión cultural, debe tener entre sus líneas de acción una ligados al desarrollo personal de los niños, aprendiendo del respeto y la valoración del otro, a la vez que se trabaje la identidad y orgullo. Estas son las bases de la visión de la UNESCO sobre educación intercultural, que se centra en la capacidad de comprender la cultura del otro y respetarla, donde se incentive el diálogo y la capacidad de cooperación. Evidenciando entonces, que el proyecto intercultural realizado actualmente en el país si bien se orienta hacia una educación para la paz, deja muchos de sus lineamientos de lado, restringiéndose a ciertos tipo de relaciones – pueblos originarios-. Siendo necesario entonces, que generar un programa intercultural integral que amplíe sus lineamientos y se extienda hacia una la inclusión cultural, y que incluya, por tanto, también a los inmigrantes.

¹⁹ Expresión chilena para decir “prendes”.

²⁰ Animador de la televisión chilena.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS

En todas las escuelas se aprecian avances en la educación intercultural, donde los niños de primer ciclo poco a poco se van acercando a los pueblos originarios y a su lengua. Sin embargo, se perciben deficiencias en lograr un conocimiento y respeto por la cultura indígena de forma generalizada en la escuela, sin disponer del apoyo transversal de los profesores y los apoderados. Se hace necesario recordar, entonces, la definición de educación intercultural dada por la UNESCO (a la que se adscribe este trabajo), que la enuncia como: “*la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo*” (UNESCO, 2005, citado en UNESCO, 2010, p.17). En este sentido, se evidencia en los programas de educación intercultural de las escuelas estudiadas que hasta ahora no se genera una interacción equitativa de ambas culturas, sino más bien, sigue existiendo un fuerte predominio de la cultura chilena-occidental. Además, el único espacio que se crea para generar expresiones culturales compartidas, permitiendo el dinamismo cultural, son algunas celebraciones indígenas y católicas, que reflejan la mezcla de tradiciones, pero no generan espacios para que se conozcan las culturas desde la visión de los propios niños. Esta falta de interacción equitativa entre las culturas y la falta de espacios que permitan la creación de expresiones compartidas, se evidencia en el hecho de que el Sector de Lengua Indígena es un asignatura a parte de las demás, a la vez que no existen adecuaciones curriculares y de contenidos de modo que generen la interacción entre las culturas en la sala de clase. Tampoco se incentiva el respeto mutuo en los establecimientos estudiados, ya que esto se trabaja desde el programa de convivencia escolar, sin tener un vínculo con el sector intercultural, a pesar de ello, se visibilizan en algunas escuelas que las relaciones entre los estudiantes muestran algunas mejoras, ya que el hecho mismo de que se enseñe lengua indígena, le da peso a la cultura de los pueblo originarios dentro del establecimiento y aumenta su valía en el alumnado. Pero como observa en las escuelas, este solo hecho no basta para generar inclusión cultural.

Sí se cumple el lineamiento dado por la UNESCO respecto a promover la enseñanza de otros idiomas que posibiliten una mejor comprensión de la otra cultura, así como fomentar el entendimiento de otras culturas (UNESCO, 2006), ya que ha esto apunta el SLI. Sin embargo, al no tener continuidad en el sistema educativo, es difícil mantener lo aprendido en el tiempo.

De este modo, para lograr que se desarrolle un programa realmente intercultural, hace falta trabajar la inclusión cultural desde el proyecto educativo de la escuela, e incorporar la educación intercultural a nivel curricular y de planificación, ampliándolo realmente a las indicaciones dadas por la UNESCO, más allá del SLI. También es necesario que este proyecto mantenga una continuidad a través de los ciclos educativos, adaptando los contenidos y forma de trabajo a cada nivel educativo, de modo de posibilitar realmente el aprendizaje de una segunda lengua, y por tanto, potenciando el bilingüismo, permitiendo una apropiación real de la cultura y la generación de espacio para nuevas expresiones culturales producto de su interacción sostenida en el tiempo.

Sumado a esto, tampoco existen en las escuelas iniciativas educativas inspiradas en generar una educación que incluya las culturas de los niños inmigrantes, donde haya espacios para que ellos también puedan interactuar con sus compañeros al respecto. Además, no existen adecuaciones curriculares o al menos consideraciones al ahora de transmitir contenidos que exaltan el patriotismo y excluyen a los estudiantes de origen transfronterizos. A diferencia de lo que se apreciaba en los planes interculturales desarrollados en escuelas de Santiago, no se cuenta con mecanismo para

mejorar la adaptación inicial de los estudiantes extranjeros, que resalta en varias de las escuelas, como uno de los momentos más complejos socialmente hablando, y que genera mayor acoso escolar. Se evidencia la necesidad, por tanto, de ampliar el programa de educación intercultural al trabajo con extranjeros, siendo este otro punto en que se enfoca el “Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia” de la UNESCO, que promueve que se generen programas interculturales que incluyan una dimensión internacional.

Si bien se aprecian mejoras en la inclusión de los niños a nivel de primer ciclo, en general las relaciones entre los estudiantes de la escuela son calificadas como malas, manteniendo niveles de discriminación cultural elevados. Se observa discriminación arbitraria, relacionada al uso de apodosos de manera despectiva, en todos los establecimientos, afectando el orgullo cultural de los estudiantes. En esta línea, resalta que hace falta un trabajo relacionado al fortalecimiento de la identidad, y al respeto y la valoración de la diversidad dentro de los proyectos educativos de los establecimientos, para alcanzar una mejor inclusión cultural. En relación a esto, el Ministerio de Educación plantea en el informe “Discriminación en el Contexto Escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva”, del año 2013, que se reconocen practicas inclusivas en los establecimiento educativos cuando se observa:

- 1) La implementación de prácticas pedagógicas y estrategias que permitan el desarrollo y aprendizaje de cada niño, a la vez que se dispone de materiales diversificados que faciliten esta tarea.

Al contrastarlo con las escuelas estudiadas, se aprecia que no existe este tipo de prácticas, y más bien se vislumbra que los profesores hacen constante referencia a la necesidad de ser capacitados en estrategias de enseñanza-aprendizaje relacionadas a la inclusión cultural, así como se pide desde el SLI materiales diversificados que se adapten a los conocimientos de cada niño sobre la lengua indígena, faltando por tanto, poder adaptar la educación intercultural para que posibilite el aprendizaje de todos los niños con cada una de sus particularidades, así como mejorar las metodologías de enseñanza de contenidos curriculares sensibles para alumnos extranjeros.

- 2) La modificación de la cultura escolar y sus políticas, de tal forma que responda a la diversidad de familias presentes en la escuela.

Sin embargo, no se hace ningún cambio estructural en la escuela, o se consideran iniciativas que fomenten un sentido de pertenencia en todos los estudiantes, dejando completamente de lado a los estudiantes inmigrantes, y sólo generando un pequeño espacio para los niños indígenas.

- 3) Se logra que participen todos sus estudiantes.

En las escuelas estudiadas, dado que no se generan los puntos anteriores, no hay un iniciativas dirigidas a favorecer la participación de todos los alumnos, sin embargo, el SLI sí favorece la participación de todos fomentando la inclusión en vez de la exclusión, donde sin importar si se es o no indígena y si se es o no extranjero, se debe cursar la asignatura.

- 4) Se visualiza el proceso educativo como responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa y del resto de la sociedad.

Se aprecia en los casos estudiados, que no se incluye a los apoderados en el trabajo realizado en la escuela, si bien existe buena comunicación, no son considerados como agentes que indiquen en la educación de los niños y por tanto con quienes se debe generar mayores lazos desde la escuela en relación a los proyectos educativos. Tampoco se evidencia una participación de los

docentes, observándose la falta de un liderazgo más cooperativo, donde se genere un proyecto común. Además, desde la sociedad se aprecia que no está alineada con la educación inclusiva, visibilizando esto, por ejemplo, en la información transmitida por los medios de comunicación.

Se marcan estas diferencias entre las prácticas teóricas de inclusión y las vistas en la escuela desde los planteamientos del MINEDUC, para visibilizar que el Ministerio de Educación dispone y expone los lineamientos requeridos para alcanzar una educación inclusiva, sin embargo, no se reflejan en ninguna política pública existente, haciendo falta por tanto, concretar estas medidas, y que no sean simples consejos a adoptar, sino que prácticas obligatorias en todos los establecimientos, o al menos, inicialmente, en las actuales escuelas interculturales.

En síntesis, para alcanzar este modelo de educación inclusiva, es importante que la gestión escolar se centre en generar un cambio a nivel de programa educativo de la escuela, donde los objetivos, así como la misión y visión, estén enmarcados en la inclusión educativa, en este caso en particular, en la inclusión cultural. Esto implica adaptar cada área del curriculum y con ello, la planificación anual, a la diversidad de estudiantes presente en cada aula del establecimiento educativo. Es esencial para ello contar con docentes preparados, que manejen distintas estrategias pedagógicas que les permitan responder a la diversidad de alumnos presentes en sus salas de clases, y poder adecuar las actividades según su realidad. Para esto es fundamental que los profesores estén comprometidos con el proyecto de la escuela, haciendo suyos los objetos y misiones. También es central que la dirección escolar se enfoque en crear una micro-cultura, o cultura propia, al interior de los establecimientos, de modo que se genere una identificación de los estudiantes con su escuela y con todos los que la integran.

A continuación se presenta un análisis resumido respecto a las particularidades de cada caso en alcanzar una educación inclusiva culturalmente en base a lo ya expuesto:

ESCUELA A

Se destacan los avances e intentos de dirigir su curriculum no sólo a la lengua Aymara sino al crear conciencia identitaria de la zona, fomentando así un sentido de pertenencia. Destaca en este sentido, la asignatura de Cultura Regional propia de la escuela en segundo ciclo. Sin embargo, esta buena iniciativa es atrofiada por problemas de personal y gestión directiva de la escuela.

Este establecimiento es más una escuela integrativa que inclusiva, dado que se hacen dinámicas entorno a que los niños y niñas tengan un mayor respeto entre ellos, logrando sólo eso, un respeto al espacio del otro, pero no una creación de espacio conjunto, por lo que no hay una real inclusión. Además, la realización ocasional de festividades patriotas que exacerban el nacionalismo, donde se imponen los símbolos patrios chilenos a los estudiantes extranjeros, pueden hacer que estos se sientan excluidos y ajenos a la escuela, ya que tampoco se generan iniciativas que hagan que los niños extranjeros al menos se sientan integrados. Incluso esta imposición cultural incentiva una identificación negativa hacia su cultura de origen.

ESCUELA B

En esta escuela no ha logrado alcanzar una educación intercultural real, ya que está en un proceso de reconocimiento de la cultura Quechua, por lo que hay muchas tradiciones que simplemente no se realizan ni en la escuela ni por parte de las familias en su vida privada. Este establecimiento aún

debe dar pasos más profundos y complejos al tener que revivir una cultura “dormida”, pero esto mismo puede terminar siendo un facilitador para una mejor inclusión cultural, permitiendo formarse realmente como una escuela intercultural, ya que puede potenciar una identificación de toda la comunidad educativa con la zona generando instancias para recoger la raíces de cada estudiante del aula, armando la historia de cómo llegan a vivir al pueblo, potenciando la apropiación de dichas raíces.

Por otro lado, los estudiantes inmigrantes y los Aymara si bien estarían integrados en la escuela (son parte de ella y de todas las actividades), no están incluidos, ya que no existen instancia para que cada cual dé a conocer y comparta su cultura. Esto se puede lograr con el fortalecimiento de la identificación local, ya que sus culturas son parte de la cultura de la zona.

ESCUELA C

En esta escuela existe una inclusión de los estudiantes indígenas en medida que trabajan todos en conjuntos en las actividades, con una buena convivencia, potenciada por el hecho de que la mayor parte de los estudiantes son Aymara (más que por las actividades que se realizan en la escuela). En este sentido, no se puede hablar de una educación intercultural efectiva, ya que a pesar de la enorme cantidad de niños y niñas Aymara no existe una adecuación curricular para adaptar los contenidos a su cosmovisión, ni instancias claras donde el foco este puesto en el orgullo indígena y conocimiento de la cultura fuera del Sector de Lengua Indígena –que no cuenta con un docente intercultural sino sólo con un educador tradicional-. Además, no se aprovecha las mezclas culturales y religiosas, que quedan tras el sincretismo sino que se considera sólo el lado conflictivo de ello y no sus potencialidades.

Tampoco existen instancias para fortalecer la identidad nacional de los niños extranjeros, si bien muchos de ellos son indígenas y se sienten más incluidos por ello, los nacionalismos presentes en la escuela sí les afectan, haciéndolos sentir poco acogidos, o favorece que terminen apropiándose de la cultura chilena. De tal manera que si bien se avanza hacia una real inclusión cultural de los estudiantes, esto se debe más a la fuerza de la realidad social del establecimiento que a la existencia de una gestión y planificación enfocada en ello, donde se deja afuera, entre otras cosas, la inclusión de los alumnos inmigrantes.

ESCUELA D

En esta escuela, al igual que en las otras, se vivencia la educación intercultural principalmente en la implementación del Sector de Lengua Indígena, sin que incluyan la diversidad cultural en el curriculum educativo y en el proyecto de la escuela. Esto les permite al menos mejorar el respeto y el conocimiento de las culturas Aymara por parte de los estudiantes. Con ello logran mejorar la inclusión educativa y la convivencia en el primer ciclo educativo, mientras en el segundo ciclo sólo logran avanzar en la aceptación y valoración de la cultura indígena pero no respecto a las culturas de los niños inmigrantes. Aún hay un fuerte acoso hacia los alumnos extranjeros, sin que tengan instancias para dar a conocer sobre su país.

En este sentido, aún le hace falta a la gestión escolar fortalecer la inclusión de los estudiantes extranjeros, tanto en términos de convivencia como de programa educativo. De esta forma se reconocen como una escuela integrada pero no inclusiva, donde aún hay niños discriminados por razones culturales.

4. ANÁLISIS SOBRE LOS ELEMENTOS EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS PARA UN BUEN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL

En síntesis se pueden identificar distintos obstáculos y facilitadores para el desarrollo e implementación de un buen programa orientado a la diversidad cultural de las escuelas, así como también puntos débiles y fortalezas de los que se desarrollan hasta ahora.

A lo largo del estudio se observan debilidades en los proyectos de educación intercultural implementados en las escuelas que imposibilitan alcanzar la inclusión cultural de los estudiantes. También se evidencian fortalezas e incluso logros alcanzados por estos proyectos hasta ahora. En este sentido, el siguiente cuadro resume los principales elementos propios del programa que se evidencia como necesario de mejorar o que son destacables:

Tabla 3. Debilidades y Fortalezas del actual PEIB

Debilidades del PEIB	Fortalezas y logros del PEIB
La Poca flexibilidad del PEIB que imposibilita contextualizar a las necesidades existentes en cada establecimiento educativo (sin disponer además de material diversificado).	Enseñar la lengua indígena fortalece la confianza de los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios, avanzando en que se sientan orgullosos de su origen y se atrevan a hablar en su lengua de forma más libre
El Proyecto intercultural no está inserto en el proyecto educativo de las escuelas y no forma parte transversal del curriculum, con lineamientos específicos en las distintas asignaturas.	Su implementación favorece y aumenta el respeto y comprensión de los estudiantes no indígenas por la cultura de los pueblos originarios, favoreciendo la disminución (no en gran magnitud, pero destacablemente) del acoso escolar.
No existen lineamientos respecto al trabajo en torno a la identidad y al orgullo cultural, así como sobre el respeto intrínseco y valoración de la diversidad cultural.	La realización de las celebraciones indígenas y el trabajo en conjunto con la comunidad local, permiten que muchos estudiantes den sentido a festividades de su pueblo, y se sientan más parte de él.
No dispone de la realización de capacitaciones a los demás docentes del establecimiento sobre estrategias pedagógicas para trabajar con la diversidad cultural y facilitar la inclusión de los alumnos, ni se les instruye sobre la realidad cultural en que está inmersa la escuela y la lengua indígena para poder apoyar a sus estudiantes.	Las celebraciones indígenas, son muy bien recibida tanto por los apoderados(as) como por los alumnos(as), indígenas o no, al ser actividades llamativas e interesantes para todos y todas, favoreciendo las relaciones sociales.
No incluye un área de trabajo con los apoderados sobre la importancia de la educación intercultural, y sobre formas y conocimientos para que puedan apoyar a sus hijos en ello.	Los estudiantes de primer ciclo han mejorado su conocimiento de la cultura indígena, logrando muchos, y dependiendo de la escuela, hablar ciertas frases en lengua Aymara o Quechua.

No hay continuidad del proyecto entre los ciclos educativos: los niveles de transición (kínder y pre-kínder) quedan aislados del aprendizaje intercultural, no hay continuidad en segundo ciclo, y tampoco en educación media.	
Está enfocado sólo en pueblos originarios, sin que existan lineamientos dirigidos a la educación intercultural todas las culturas existentes en el aula, favoreciendo la inclusión de estudiantes inmigrantes (no va más allá del SLI)	
No cuenta con suficientes materiales, por ejemplo, textos escolares para el SLI sólo están disponibles para primero y segundo básico y no son aptos para la variedad de conocimiento de la lengua de los alumnos, careciendo de material de apoyo para los más desaventajados.	

Aquí se visibilizan áreas en que el programa ha sido exitoso, como fortalecer el conocimiento de la cultura y el respeto y valoración de ella, mejorando algo la convivencia entre los estudiantes, y fortaleciendo los lazos con la comunidad. Pero también se visibiliza más claramente todos los puntos relevantes a mejorar o implementar mencionados a lo largo de las entrevistas, como que el programa ha estado centrado principalmente en el SLI dejando muchas otras aristas de lado. Es importante entonces, que las políticas relacionadas a la educación intercultural pongan foco en estas debilidades, y sigan potenciando sus fortalezas.

Se aprecian distintos obstáculos o facilitadores para alcanzar una buena implementación de los proyectos interculturales en los establecimientos estudiados. Es así que el siguiente cuadro resume los principales elementos externos que favorecen o dificultan la implementación de un programa intercultural observados a algo largo del estudio:

Tabla 2: Obstáculos y Facilitadores para un programa para la inclusión cultural

Obstáculos	Facilitadores
DESDE LA ESCUELA	DESDE LA ESCUELA
Profesoras SLI deben cubrir horas de clases de otras asignaturas - generalmente por la falta de algún docente-, disminuyendo el tiempo que pueden dedicar a actividades interculturales.	Voluntad los equipos directivos en trabajar al respecto, a pesar de desconocer herramientas para una mejor implementación.
Docentes no oriundos que van a trabajar a las zonas rurales no se muestran comprometidos con el proyecto intercultural, o con las actividades de la escuela, con poca disposición a colaborar. Así como otros profesores de zonas urbanas presentan poca empatía con las problemáticas indígenas.	Profesores de la mayoría de las escuelas se muestran interesados en aprender más de la cultura y lengua indígena para poder apoyar mejor con sus alumnos

Gestión y liderazgo directivo deficiente al no generar un trabajo colaborativo, ni desarrollar compromiso docente con los proyectos, sin crear un sentimiento de pertenencia en la comunidad.	Cursos con pocos alumnos hace más fácil vigilar las interacciones sociales, y evitar con ello la discriminación cultural
DESDE LAS AUTORIDADES	DESDE LOS ALUMNOS
Excesiva burocracia para realizar actividades y viajes escolares, con poco apoyo de las autoridades.	Inclusión más rápida para estudiantes inmigrantes e indígenas con habilidades deportivas y académicas sobresalientes, así como aquellos con personalidades más fuertes.
FAMILIARES	FAMILIARES
Contextos de vulnerabilidad y conflicto social que afecta la educación y el apoyo del hogar en los alumnos, generando que imiten o tengan conductas inapropiadas, requiriendo un trabajo más profundos con las familias	Cercanía de las escuelas con las familias de sus estudiantes, estando en constante comunicación, y trabajando en conjunto para solucionar los posibles problemas.
Malas relaciones entre apoderados perjudican la realización de actividades en comunidad y disminuyen el apoyo que entregan a las distintas iniciativas culturales	Beneficios económicos entregados por el Estado han acercado a las personas a sus culturas, donde muchos han comenzado a transmitir a sus hijos esta identidad
Apoderados ven la enseñanza de la lengua indígena en términos de utilidad y no en relación a identidad, de modo que muchos prefieren el inglés (por considerarlo más útil)	
SOCIALES	
Influencia mayoritariamente negativa de los medios de comunicación en los estereotipos culturales, y en la forma de tratar al otro.	

Al ser estos elementos externos al programa de educación intercultural, no pueden ser solucionados con la política relacionada a este, pero es importante buscar formas de sobrellevar los obstáculos, en medida de favorecer el buen desarrollo del programa, aprovechando, entre otras cosas, los facilitadores observados. Es así que se visualizan posibles líneas de acción para desarrollar políticas públicas, educativas o no, que mejoren las condiciones contextuales de las escuelas, permitiendo una mejor implementación de un programa para la inclusión cultural u otras iniciativas.

5. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS DE LOS DISTINTOS ACTORES ENTREVISTADOS

Es así que se visualizan distintas necesidades para mejorar el PEIB. A lo largo de las entrevistas, tanto a los actores escolares como a los expertos en la materia señalan recomendaciones para mejorar el programa intercultural de forma explícita, que se resumen por casos en la tabla a continuación:

Tabla 4: Recomendaciones indicada en las Escuelas y por los expertos

RECOMENDACIONES	Esc A	Esc B	Esc C	Esc D	Exp
Flexibilizar programa desde el MINEDUC para poder contextualizarlo a la realidad de cada escuela	X			X	X
Incorporar Interculturalidad en el Proyecto educativo de la escuela y en las planificaciones de cada asignatura				X	
Darle mayor importancia al aprendizaje sobre la cultura indígena (valores y cosmovisión) en el SLI	X	X			
Contextualizar los contenidos pedagógicos de las asignaturas a la cosmovisión indígena de sus alumnos en las escuelas interculturales			X		X
Incluir línea de acción en el programa intercultural el trabajar la identidad y al orgullo cultural de los alumnos	X	X		X	
Incluir línea de acción del programa intercultural trabajar con los estudiantes el compañerismo, y el respeto y valoración del otro	X	X			
Capacitar y sensibilizar a los profesores en lengua y cultura indígena	X	X		X	X
Preparara los profesores para trabajar con estudiantes de culturas diversas, con estrategias y metodologías apropiadas	X	X	X	X	
Trabajar con apoderados sobre la importancia de la inclusión cultural y darle las herramientas para que puedan apoyar a sus hijos en esto	X	X		X	X
Aumentar y Mejorar materiales para trabajar en el SLI, haciéndolos más didácticos y más variados	X	X	X	X	
Realizar más viajes pedagógicos para conocer la historia de su pueblo y región			X		X
Realizar más actividades extra-programáticas, como talleres y celebraciones vinculados a potenciar las relaciones entre los niños y el conocimiento cultural	X			X	X
Generar cursos optativos de lengua indígena en los liceos de la zona	X	X			

Estas recomendaciones indicadas por los distintos actores entrevistados se sintetizan en los siguientes 5 puntos:

a) Incorporar la educación inclusiva culturalmente de manera íntegra a la escuela:

Implica incorporar adecuaciones al programa educativo institucional, así como también a los programas propios de cada asignatura, de modo que contemple elementos interculturales, haciendo las adecuaciones necesarias para enseñar ciertos contenidos con una mirada más local, diseñando e implementando actividades que se enmarquen en potenciar la inclusión cultural. Además, algunos entrevistados creen importante mejorar los contenidos pedagógicos, de manera que se enseñen, al menos, geometría, lenguaje y ciencias desde la cosmovisión del mundo andino.

Esto va de la mano con lo que otros señalan respecto a mejorar la gestión directiva con una mirada inclusiva, pero donde también exista la preocupación de que las actividades extracurriculares no interfieran con la realización normal de clases, posibilitando que se cubra efectivamente el curriculum académico, sobre todo porque las escuelas estudiadas no tienen muy buenos resultados en las pruebas estandarizadas. También los profesionales de los establecimientos creen esencial contar con un mayor apoyo de la autoridad ministerial regional en los proyectos de la escuela (en vez de apoyar proyectos de personas ajenas al mundo andino que quieren trabajar temas indígenas), así como del departamento municipal de educación.

Consideran necesario, por tanto, hacer modificaciones al Programa de Educación Interculturalidad Bilingüe, de tal forma de que sea más apropiado a la realidad de la zona y a cada escuela, promoviendo así mayor flexibilidad en los programas del MINEDUC. En este sentido, destacan la necesidad de generar una planificación lingüística sobre la enseñanza de la segunda lengua que considere la diversidad existente en cada complejo educativo, donde los niños tienen distintos niveles de conocimiento de la lengua, y la gran mayoría no son hablantes y/o sólo conocer algunas palabras en dicha lengua. Según indican los entrevistados, esta planificación lingüística debe estar enfocada en potenciar de verdad el idioma, dándole el lugar que le corresponde, de forma que revitalice realmente la lengua mediante medidas concretas.

Para todo esto, según indican, debe haber un cambio curricular en la escuela realizado con apoyo del MINEDUC, insertando la cosmovisión de la cultura indígena predominante en él, de forma que no sólo se enseñe la cultura en la asignatura lengua indígena, sino que también sea parte de otras materias, como matemáticas e historia, fortaleciendo así realmente el bilingüismo y la interculturalidad.

b) Trabajar identidad y convivencia:

Los entrevistados de varias de las escuelas dan gran importancia a la necesidad de trabajar la identidad y el aprendizaje sobre las diversas culturas presentes en el aula con todos los estudiantes, de modo que sean capaces de valorarlas y respetarlas, conociendo las costumbres y cosmovisiones tanto de la cultura indígena, como de las otras nacionalidades presentes en la escuela. Permitiendo atacar así los estereotipos existentes en el resto de la sociedad. Junto con esto, consideran necesario trabajar el orgullo y el respeto por uno mismo y por los demás.

Para esto es primordial crear un buen ambiente escolar, de forma que todos los estudiantes se sientan acogidos y seguros en la escuela, potenciando que todos los miembros de la comunidad

educativa se sientan parte de ella, que se sientan escuchados y apreciados. Esto puede contribuir a disminuir el acoso escolar hacia niños, mejorando su autoestima, y evitando que sientan vergüenza sobre su origen (ya que esto a la vez los hace más susceptibles de ser molestado, en un círculo vicioso que hay que intervenir).

Creer necesario desarrollar actividades que potencien el orgullo cultural, y generar dinámicas para que los estudiantes se den a conocer. Por ejemplo, indican que en segundo ciclo las horas de orientación podrían ser usadas para trabajar temas de identidad, respeto, valoración propia y convivencia escolar.

También mencionar algunos la importancia de trabajar el respeto y compañerismo entre los alumnos como lineamiento central el programa intercultural. Esto es fomentado tanto en las actividades extracurriculares, por ejemplo, jornadas deportivas donde deban trabajar en grupo, como en actividades relativas a charlas y debates sobre educación para la diversidad cultural con los estudiantes y con sus apoderados. Generándose así instancias de reflexión grupal e individual sobre la importancia de la buena convivencia y el respeto entre todos, con espacios para aclarar dudas que se tengan al respecto.

c) Preparara a la comunidad escolar:

Sumado a esto, los entrevistados concuerdan en la importancia de incorporar a los otros actores de la comunidad educativa en la implementación de un programa dirigido a la inclusión intercultural, de modo que exista mayor participación y un compromiso de parte de todos en la valoración y respecto de las tradiciones y cultura autóctona. Esto también potencia el aprendizaje de toda la comunidad sobre las raíces e historia de su pueblo o ciudad.

1) Docentes y funcionarios escolares en lengua y cultura y en prácticas pedagógicas:

Señalan tanto los entrevistados de las escuelas como los expertos, la necesidad urgente de capacitar y sensibilizar a los profesores de las escuelas multiculturales sobre la cultura indígena presente en el establecimiento y sobre su lengua, ya sea que venga establecido desde el nivel central, o que el programa intercultural cuente con presupuesto de libre disposición que puedan destinar a ello. Esto permite acercar a los docentes al resto de la comunidad educativa, fortaleciendo las relaciones y contribuyendo a la creación de una identidad común.

Junto con ello, consideran indispensable que los profesores adquieran conocimientos sobre estrategias de enseñanza inclusivas, apropiadas a la realidad de la zona. Incluso algunos de los entrevistados creen que debe ser el Ministerio de Educación quien se preocupe de generar iniciativas centradas en desarrollar las habilidades pedagógicas para trabajar con población multicultural de manera inclusiva, por ejemplo, haciendo la educación intercultural y la educación inclusiva parte del curriculum obligatorio de la carrera docente, dado que Chile es un país multicultural a lo largo de todo el territorio. Para una de las profesoras del Sector de Lengua Indígena de las escuelas estudiadas, esto es una deuda que tiene Chile con sus pueblos originarios, e invertir en educación intercultural debe visualizarse como un crecimiento a nivel país, una muestra de que valora la riqueza de su gente.

Desde una de las escuelas señalan que se puede fortalecer la preparación de los profesores sobre educación intercultural mejorando los incentivos económicos para ello, por ejemplo, compensando a aquellos docentes que quieran participar de los cursos de capacitación y/o a quienes que tienen ya conocimiento en el tema que se motivan a trabajar en las escuelas, sobre todo, rurales.

También se destaca la importancia de aumentar la formación de educadores interculturales bilingües, que manejen tanto la lengua y la cultura indígena como metodologías para su enseñanza. Ampliando además, la carrera a otras lenguas como el Quechua. De esta forma no sólo se puede cubrir la demanda existente para la implementación del Sector de Lengua Indígena en las escuelas, sino que facilita poder capacitar y preparar al resto de los profesores de los establecimientos, y generar mayores actividades e iniciativas a nivel comunal en relación a la inclusión cultural.

2) *Trabajar la importancia de la inclusión cultural con los Apoderados y su forma de apoyar el trabajo realizado:*

Además, en los establecimientos educativos se destaca la importancia de trabajar con los apoderados sobre la cultura Aymara y la inclusión cultural (indígena y extranjera), ya que se necesita el apoyo de ellos para poder realizar las distintas actividades de manera más significativa para el alumnado. Esto posibilita que los apoderados trabajen la inclusión intercultural con sus hijos en sus casas, y sean conscientes ellos también sobre la importancia del respeto por el otro y la valoración propia y ajena, así como sobre la riqueza existente en la diversidad cultural. Esto facilita que lo realizado por el programa sea apropiado de mejor forma por los estudiantes.

Es así que los distintos actores que participan de este estudio aprecian que para hacer un mejor programa intercultural este debe ser transversal e incluir a toda la comunidad educativa, donde no sólo se trabaje la cultura con los estudiantes sino que también con sus padres. También destacan algunos que deben realizarse actividades donde los apoderados Aymara y extranjeros puedan mostrar sus culturas al resto de la escuela, fomentando con esto el orgullo no sólo en ellos, sino también en los alumnos.

“que nosotros notemos el orgullo de estas familias, que ellos de alguna manera, no sé, a lo mejor por decir algo, así como hay un quiosco común, quizá que hubiese uno con productos propios de ellos. Entonces se sientan más orgullosos. No sé po, compren en el quiosco Aymara, qué sé yo qué productos, en fin” (Profesoras 5, Escuela [D], 2015)

d) Mejorar implementos del programa y diversificar actividades del programa

En todas las escuelas estudiadas se menciona lo primordial de mejorar los materiales con que se cuenta actualmente para trabajar la educación intercultural, aumentando su número, y diversificándolos, haciendo que sean más didácticos y apropiados para distintas edades y niveles de aprendizaje. En este sentido, destacan la importancia de disponer de textos y material de apoyo para quienes tienen menor o nulo manejo de la cultura autóctona, así como disponer de instrumentaría que les haga más sencillo la apropiación cultural.

Siguiendo esta línea, algunos entrevistados sugieren contar con apoyo y ayuda para poder realizar más viajes escolares que les permitan vivenciar y experimentar la cultura local, acercándolos así a la historia del lugar. Este apoyo es fundamental en medida que los niños y niñas de los niveles educativos de las escuelas son aún pequeños, y para llegar a estos lugares deben recorrer un camino

peligroso, siendo necesario mejorar los buses y disponer de personal idóneo para realiza estas actividades.

“...y no hay apoyo tampoco como decía de los textos de estudio, uno de esos esta para muy niños hablantes o que viven allá es un nivel muy muy alto, además hay poquísimo material, donde tú vayas a buscar algo de lengua Aymara, entonces todo uno lo tiene que hacer, todo, entonces eso es más trabajo más todo.” (Profesoras 4, Escuela [D], 2015)

Además, sugieren incrementar y facilitar el acceso a cuentos y fábulas sobre los pueblos originarios de la zona en su propia lengua a toda la comunidad educativa, para que los padres puedan apoyar el aprendizaje de sus hijos. Algunos realzan la importancia de potenciar el aprendizaje de costumbres indígenas por medio de talleres didácticos, como por ejemplo, donde se enseñe su arte culinario y su agricultura.

“...siguen siendo los hermanos menores dentro de este ámbito de la formación educacional [...] cuestión de conocimientos con visiones andinas, con visiones del pueblo no está, de cultura y participación tampoco está, perfeccionamiento docente respecto a idioma nativo tampoco está, mayores elementos culturales como por ejemplo bibliotecas del mundo andino, es poquísimo lo que hay” (Directivo, Escuela [C], 2015)

e) Generar talleres optativos de lengua indígena en los liceos de la zona y trabajar la valoración cultural con estos estudiantes

En algunas de las escuelas se sugiere que se creen talleres optativos de lengua indígena en los liceos de la región con niños de estas culturas, ya que permite, en un futuro, dar continuidad al programa intercultural, y en el presente, acercar a los estudiantes que así lo quieran a la cultura y lengua indígena. Además señalan los entrevistados, la necesidad de que se trabaje también a nivel de liceo la importancia del respeto y valoración cultural, así como la identidad y el orgullo indígena, para mejorar las relaciones sociales dentro de los establecimientos, revalidando con ello la cultura indígena a nivel social en la región.

Si bien esto se señala como recomendación de manera explícita en algunos de los casos estudiados, es mencionado como iniciativa necesario de desarrollar a lo largo de todas las escuelas. En este sentido, estos cinco puntos son lineamientos fundamentales para mejorar el trabajo en educación orientada a la inclusión cultural indicados de manera explícita por los actores. Sin embargo, a lo largo del estudio los entrevistados mencionan de manera indirecta otras necesidades para que se alcanzase de mejor forma esta educación. Estas necesidades se pueden resumir en los siguientes dos puntos:

f) Incorporar en la educación intercultural un área relacionada a los inmigrantes

Si bien hasta ahora el PEIB responde a mejorar la inclusión y valoración de los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios, donde se realizan también actividades extra-programáticas dirigidas a potenciar la cultura local, beneficiando en alguna medida también a algunos estudiantes inmigrantes pertenecientes a algún pueblo originario nacional, se visibiliza a lo largo del estudio que se deja de lado de la política educativa lo relativo a los alumnos extranjeros que estudian en escuelas del país. Sin bien existen en Chile y en la región algunas iniciativas en esta línea, no alcanzan a las escuelas estudiadas, donde se observa el continuo nacionalismo y la imposición

cultural que viven estos alumnos en el día a día de sus escuelas. Así también, señalan los actores entrevistados el fuerte acoso escolar y la discriminación arbitraria que sufren los inmigrantes en los establecimientos educativos, sobre todo aquellos afrodescendientes, o con colores de piel más oscura, visibilizando el racismo y la superioridad racial plasmada aún en el imaginario social de muchos chilenos en relación al “blanco”.

Es así que es primordial que a nivel ministerial y de Políticas Públicas se reconozca la diversidad existente en las salas de clases del país, y con ello, la necesidad de que los niños y niñas inmigrantes se sientan acogidos en el país, dada la relevancia que tienen para nuestra sociedad y el aporte que nos generan. Se hace fundamental disponer de programas o medidas posibles de contextualizar que faciliten la inclusión de estos estudiantes, donde puedan dar a conocer sus culturas a sus compañeros, enriqueciéndose todos con ello. Así también, siguiendo lo indicado por los entrevistados, es importante trabajar la identidad, y la valoración propia y del otro, de modo de mejorar las relaciones sociales en las escuelas, participando en ello también sus familias.

A lo largo de los casos estudiados, se observa que la llegada de estudiantes nuevos a los establecimientos, sobre si son extranjeros, es uno de los momentos donde se genera mayor acoso escolar y la convivencia entre los alumnos es más complicada. Esta conducta disminuye a medida que los estudiantes antiguos se adaptaban al nuevo y viceversa, dependiendo el tiempo que tarde este proceso de la personalidad de cada alumno. Esto refleja la importancia de que se desarrolle un proyecto que haga más rápido y sencillo este proceso, favoreciendo la inclusión, colaborando el programa intercultural con el proyecto de convivencia escolar de la escuela.

g) Dar continuidad al Programa Intercultural entre los niveles educativos

Se observa en los casos estudiados, la poca continuidad y constancia del programa intercultural en el sistema educativo nacional, encontrándose parcelado. Si bien lleva pocos años de implementación, lo que justifica que sólo se encuentre inserto en primer ciclo, sin alcanzar niveles superiores, también se observa que los niveles de pre-kínder -transición 1- y kínder -transición 2- no cuentan con educación intercultural, pero si lo hacen algunos jardines infantiles de la zona, lo que genera una isla aislada del proyecto en estos niveles intermedios. Esto perjudica el aprendizaje de las lenguas indígenas, ya que, en primer lugar, a menor edad es más fácil adquirir una lengua, y, en segundo lugar, dos niveles educativos sin repasar lo aprendido a los tres años edad, hacen más difícil que puedan apropiarse de los conocimientos. Por otro lado, se evidencia la discontinuidad en que en primero y segundo básico sí se dispondría de texto escolar referido al aprendizaje de la lengua indígena, pero no en tercero y cuarto básico—en 2015-.

Es fundamental, por tanto, trabajar la educación intercultural de una manera más integral, creando una planificación basada en todos los niveles educativos, que esté diferenciada según la edad de los niños y los conocimientos y aprendizajes que se espera logren adquirir en cada nivel. Para esto es indispensable que se generen alianzas institucionales, que aseguren esta continuidad. Esto entrega más seriedad a la asignatura de lengua indígena, y favorece la apropiación cultural por parte de los estudiantes. Si bien es cierto que para algunas de las familias indígenas entrevistadas la continuidad del sector de Lengua Indígena en la educación media es innecesario, se puede resolver, como propusieron los actores, haciendo la asignatura optativa en este nivel educativo. Lo importante es pensar la educación intercultural como un todo, que considere la diversidad de culturas presentes en una sala de clases, y que permita una real adquisición cultural y lengua indígena, existiendo la alternativa para quienes quieran profundizar este conocimiento.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Este estudio da paso a reflexiones de las más distintas índoles, cuestionándose preguntas vitales como: ¿Qué es ser chileno? ¿Qué es lo que los une culturalmente? La historia recuerda su origen mestizo, que son hijos de colonos españoles y miembros de los pueblo originarios, donde una de las partes abuso y arrasó con la otra. Recordando además, que hace 150 años muchos de sus pueblos, ciudades y gente eran de Perú y Bolivia, mostrando que hay hermano y familia al otro lado de las fronteras. Es importante recordar, entonces, que el chileno es producto de la mezcla de extranjeros y autóctonos, que su historia inicia con la mezcla cultural y racial, híbridos en su conformación, como todas las naciones del mundo. De manera que la identidad del chilenos va cambiado con el tiempo, arrastrando historia, pero con mucho espacio y tiempo para crecer. En este sentido, resalta la importancia de generar instancia para definir qué es ser chileno constantemente, donde se incorpore y valore las diferentes culturas que coexisten, y se supere la dualidad nosotros-ellos, para centrarse en una continua unificación y las posibilidades de crecimiento y mayor riqueza cultural que entrega. Siendo indispensable, junto a ello, el trabajar el respeto y la valoración hacia cada persona independiente de su nacionalidad, puesto que todos tenemos finalmente un origen en común, lo que favorece no sólo la convivencia interna en el país, sino también los lazos transnacionales necesarios en la sociedad global de hoy. De aquí que toma relevancia generar una política educativa integral relaciona a la educación intercultural y la inclusión de la diversidad cultural, que permita este dinamismo cultural.

A lo largo del estudio se aprecian distintos efectos generados por las iniciativas relacionadas a educación intercultural presentes en las escuelas estudiadas. Sin embargo, los actores destacan con mayor frecuencia las deficiencias de los programas que sus beneficios. En los casos estudiados se evidencia que la principal iniciativa del proyecto de educación intercultural de los establecimientos es el Sector de Lengua Indígena (SLI), siendo valorado y apreciado por los entrevistados, en medida que permite un acercamiento de los niños pertenecientes a los pueblos originarios a sus raíces, y favorece la valoración de las culturas autóctonas por parte del resto de los estudiantes. Sin embargo, se observan distintos obstáculos, generados muchos a partir de la historia de la zona, por ejemplo, la oposición de algunos apoderados a la implementación de la lengua indígena por no considerarla útil, contrastándola así al inglés, sin ver su conexión con el origen cultural, mostrando una mayor valoración por la cultura occidental. También se aprecian los diferentes niveles de conocimiento de la lengua y de la cultura indígena por parte de los estudiantes, donde algunos pueden comunicarse en la lengua (la mayoría proveniente, ellos o sus padres, de los países trasfronterizos), mientras otros no saben nada al respecto, siendo mucho de ellos incluso indígenas.

En las escuelas hay algunas actividades interculturales complementarias al SLI, como participar de las celebraciones típicas del lugar junto a las personas del pueblo donde está inserto el establecimiento, destacándose la celebración del año nuevo Aymara. Así también, se realizan celebraciones católicas dado que son producto del sincretismo de la zona, por lo que parte de sus raíces pertenecen a los pueblos originarios, de modo que celebrarlas permite acercar en alguna medida a los estudiantes a la historia de la zona y a las tradiciones indígenas. Es así que se evidencia en la mayoría de los testimonios, que realizar estas actividades genera que los niños entiendan más sobre la cultura indígena y la historia de su pueblo, a la vez que el hecho de que sean realizadas en conjunto con la comunidad local fortalece su sentido de pertenencia, haciéndolos sentirse uno más.

Otras actividades interculturales que se visualizan en algunos de los casos estudiados, es la realización de talleres de actividades tradicionales indígenas. Estas actividad son principalmente

huertos cultivados de la forma tradicional de cada pueblo originario, lo cual logra acercar más a los estudiantes a las culturas autóctonas, ya que es un aprendizaje didáctico a la vez que son ellos quienes disfrutan de los cultivos. Sólo en uno de los casos estudiados se realizan más talleres aparte de éste, donde se indica que gracias a ellos los alumnos están más conectados con sus raíces, pero genera también el descontento de algunos apoderados, ya que muchas veces estas actividades se realizan restándole tiempo a clases regulares.

En lo relativo a la convivencia escolar, ninguno de los proyectos interculturales de los casos estudiados tiene lineamientos en esta área, sólo existen las instancias propias de las escuelas para trabajar las relaciones entre los alumnos, sin orientaciones particulares vinculadas a la inclusión cultural. En este sentido, en la mayoría de las escuelas se evidencia un alto nivel de discriminación arbitraria hacia estudiantes por sus orígenes culturales, sobre todo mediante el uso de apodosos de manera ofensiva. Donde la intervención de los establecimientos se realiza, por lo general, una vez los apoderados comunican lo sucedido a la institución. Observándose también, un nivel de discriminación informal por parte de la comunidad educativa de los establecimientos hacia los estudiantes de culturas distintas a la mayoría.

Por otra parte, se evidencia una gestión deficiente en la generación de un proyecto realmente intercultural, ya que no existe un real diálogo entre las culturas, ni se genera un espacio en los establecimientos para que las otras culturas se den a conocer. Tampoco se generan instancias que posibiliten la creación de nuevas expresiones culturales a partir de la interacción de las ya existentes. Además, no hay una preocupación desde la dirección escolar de adaptar el currículum y las planificaciones de todas las asignaturas según las características propias de sus estudiantes, implementando estrategias pedagógicas más adecuadas a sus alumnos, así como modificaciones en los contenidos históricos para evitar que sean agresivos y excluyentes para otras nacionalidades y culturas.

Sumado a esto, se visualiza que las culturas de estudiantes extranjeros han quedado totalmente fuera de los proyectos de educación intercultural en los establecimientos estudiados, rigiéndose sólo por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del MINEDUC. En este sentido, no existen consideraciones a nivel educativo respecto a los niños inmigrantes en las escuelas, ni siquiera en su adaptación inicial a ellas, a pesar de identificarse como uno de los momentos más complejos en términos de convivencia escolar e integración de estos estudiantes.

Y dado que lo único implementado en los establecimientos es el PEIB, no existe una continuidad de los proyectos interculturales entre los niveles educativos. Es así que existe educación intercultural en los jardines infantiles, para volver de primero a cuarto básico (saltándose pre-kínder y kínder). Luego de eso, sólo se mantienen las celebraciones de algunas tradiciones durante el año. Todo esto hace poco factible que los estudiantes logren apropiarse de los contenidos y de la lengua indígena, visualizándose los programas de las escuelas como una pincela de educación intercultural dentro de la educación escolar. Aunque en uno de los casos estudiados, se cuenta con un proyecto intercultural propio para segundo ciclo centrado en la cultura, historia e identidad regional, siendo una buena iniciativa para esos niveles educativos, pero que no da continuidad a la lengua indígena, y que por escases de docentes no siempre es factible de realizar.

De esta manera, se evidencia un trabajo en educación intercultural limitado sólo a algunas aristas de la educación intercultural propiamente tal, donde se dejan de lado puntos cruciales, como las relaciones equitativas entre las culturas, y la inclusión cultural a niveles curricular, así como el

trabajo focalizado en el respeto. Tampoco se consideran todas las culturas existentes en la escuela, limitándose sólo a las indígenas. Además, se restringe la enseñanza de la lengua indígena a cuatro años de los doce que dura la educación formal, sólo disponiendo en los últimos niveles de algunas celebraciones de festividades que no permiten comprender el trasfondo de las culturas sino son acompañadas de una educación que se encarga de ello. En este sentido, las escuelas no salen de la lógica de imposición de la cultura chilena-occidental, ya que esta es la cultura predominante estructuralmente en las escuelas, tanto en planificación, contenido, actividades, y forma de relacionarse. Se visualiza en las escuelas estudiadas que los programas interculturales no logran contrarrestar la violencia estructural desarrollada por años en la zona.

En este sentido, tampoco se generan medidas que permitan acercar los establecimientos a la educación inclusiva. Se aprecia que los profesores no manejan estrategias de aprendizajes relacionadas a la educación para la inclusión cultural, ni conocimiento sobre las particularidades culturales de sus estudiantes, que les permitan desarrollar prácticas más inclusivas y generar un ambiente de mayor seguridad y confianza con sus alumnos (algo muy importante para los estudiantes indígenas, cuyas culturas se fundamentan en estos pilares). A la vez, no existen instancias de trabajo con los apoderados para que ellos puedan aportar en la educación de los niños (a pesar de la importancia de su rol como formadores de sus hijos). Tampoco se potencia la unidad, ni se genera un sentimiento de pertenencia en la escuela, que posibiliten mejorar las relaciones sociales. Además, se deja fuera de las actividades concretas del plan intercultural a la comunidad educativa (quienes sólo participan asistiendo a las celebraciones), ya que ni docentes ni apoderados tienen incidencia en el diseño del proyecto, ni en la toma de decisiones del establecimiento, sin que se sientan parte y responsables de lo que ahí sucede.

Por otro lado, en las escuelas se aprecian facilitadores que deben ser aprovechados para mejorar la implementación del proyecto intercultural, y obstáculos que es necesario que a nivel estatal se busque cómo mejorar. Desde las escuelas, los principales obstáculos que se aprecian son los problemas relacionados a la gestión escolar, ya que el director o equipo directivo no siempre es capaz de comprometer a los profesores con los proyectos impulsados por la institución, así como tampoco es capaz de generar un sentimiento de pertenencia en toda la comunidad educativa, o velar por que los encargados del sector de lengua indígena realmente puedan dedicarse a él, evidenciándose un liderazgo directivo débil y deficiente en algunas escuelas. Pero a la vez, se presentan como facilitadores la disposición que muestran los directivos y los profesores a desarrollar un mejor proyecto intercultural en sus escuelas, dispuestos a adquirir las competencias necesarias para poder hacer adecuaciones que permitan una mejor inclusión de los alumnos y para entender un poco más sobre sus culturas.

Desde las familias, se vislumbra como principales obstáculos, en algunos de los establecimientos, la vulnerabilidad y los conflictos sociales en que están inmersas muchas de ellas, facilitando que los niños adquieran conductas indebidas, y dificultando que los aprendizajes conductuales que se generan en la escuela permanezcan en el tiempo. Además, se aprecian malas relaciones entre los apoderados en la mayoría de los casos estudiados, donde también existe tratos discriminatorios u ofensivos, siendo un obstáculo tanto para generar actividades con los padres, como para mejorar las conductas en los niños, ya que a esa edad son los grandes influyentes en la enseñanza valórica de sus hijos. Pero a la vez, se observa que los establecimientos educativos mantienen una comunicación constante y fluida con muchos de los hogares de los niños, lo que puede ser utilizado para generar proyecto de inclusión cultural más participativo.

Además, se aprecia como obstáculos la falta de apoyo de las autoridades comunales y estatales en algunas de las escuelas rurales. Así como se visualiza el impacto negativo que tiene en las relaciones de los niños, el uso reiterado de estereotipos y tratos ofensivos hacia minorías en los medios de comunicación. Si bien todos estos obstáculos no pueden ser solucionados por un programa de educación intercultural, sí es adecuado que se consideren medidas al respecto, desarrollando, por ejemplo, otras políticas públicas que le den solución. A la vez que es recomendable que el programa intercultural aproveche los facilitadores observados.

En síntesis, es visible en las escuelas estudiadas que el programa intercultural bilingüe desarrollado por el Ministerio de Educación está bien encaminado, pero no considera todo lo necesario para alcanzar una real educación intercultural. Se observan líneas de acción importantes que siquiera han entrado al debate, y otras que requieren alianza con otros Ministerios. Se evidencia desde la revisión bibliográfica, así como por lo señalado por algunos expertos, que el Ministerio de Educación es consciente de muchas de las medidas necesarias para desarrollar un buen programa intercultural relacionado a la inclusión cultural, pero que sin embargo aún no se traduce en una política pública concreta. Además, existen algunos lineamientos de educación inclusiva indicados desde el MINEDUC pero que no se reflejan en las escuelas, evidenciando problemas en la implementación de los proyectos.

En este sentido, se realizan algunas recomendaciones centrales para fortalecer los programas de educación Intercultural:

En primer lugar, es fundamental que se amplíe la visión de cultura más allá de los pueblos originarios, incluyendo aristas relacionadas a la inclusión de estudiantes inmigrantes en los programas de educación intercultural de estos establecimientos, donde parte de los estudiantes indígenas son también originarios de países vecinos. Es importante generar una cultura local y propia, a la vez que se desarrollen iniciativas que les permitan a los estudiantes extranjeros presentar su cultura a sus compañeros, fortaleciendo su orgullo, posibilitando que los demás niños aprenden y valoran más sobre otras realidades y países.

En esta línea, es necesario, en segundo lugar, que uno de los lineamientos principales del programa intercultural este orientado a mejorar la convivencia entre los estudiantes, fortaleciendo la identidad de cada uno y su orgullo cultural, así como el respeto por los otros y la valoración de la diversidad. Requiriendo esta área ser trabajada con los apoderados, principales agentes formadores de los alumnos.

En tercer lugar, se debe ampliar el PEIB más allá del Sector de Lengua Indígena, haciéndolo transversal al proyecto educativo y al curriculum del establecimiento, identificándose estructuralmente como un establecimiento educativo intercultural, haciendo adecuaciones enfocadas en la inclusión. Aumentando a nivel país la cantidad de docentes interculturales, competentes en metodologías pedagógicas apropiadas para la inclusión cultural y en el manejo de las culturas y lenguas indígenas.

En cuarto lugar, es necesario generar una línea de acción vinculada a crear una unidad como establecimiento educativo, de modo que todos los actores estén en sintonía, dirigiendo sus esfuerzos hacia la misma dirección. En este sentido, es importante hacer partícipe a la comunidad educativa de la toma de decisiones del establecimiento, considerando sus voces en el diseño e implementación de las iniciativas. Siendo además incluidos lineamientos de trabajo con profesores

y apoderados sobre la cultura indígena presente en el establecimiento y sobre medidas para que ellos también puedan trabajar con los alumnos la inclusión cultural. Además, el hecho de incentivar un sentimiento de pertenecía y una cierta cultura propia en los estudiantes, permite unirlos en base a una identidad común, mejorando las relaciones sociales.

En quinto lugar, se debe hacer un plan de educación intercultural articulado entre los distintos ciclos educativos, desarrollado con especificaciones según cada nivel. Este debe partir desde la educación en los jardines infantiles, manteniendo continuidad a través de los años. Siendo necesario para esto, realizar estudios más profundos y consultas indígenas sobre las mejores adecuaciones que permitan que el proyecto sea apropiado para cada nivel educativo y considere las percepciones y requerimientos de todos, sobre todo en educación media.

En sexto lugar, es indispensable contar con material educativo didáctico y diferenciado que permita responder a la diversidad presente en cada sala de clases, posibilitando así nivelar a quienes no tengan mucho conocimiento sobre la cultura y/o lengua indígena. Así también, se deben incluir actividades que permitan vivenciar la cultura indígena y la historia local, con libertad para adaptarlas a cada contexto educativo, siendo apoyadas por las autoridades locales en el trabajo burocrático que implique realizarlas.

En este sentido, es importante, en séptimo lugar, que el programa intercultural no sea del todo rígido, sino que cuente con un presupuesto de libre disposición para que cada escuela haga uso de ello, por medio de la rendición de cuenta –como funciona actualmente la Ley de Subvención Educacional Preferencial (SEP)-, de modo que permita adaptarse mejor a las necesidades de cada establecimiento educativo.

Finalmente, es necesario unificar estos lineamientos en una política educativa relacionada a un proyecto de educación para la diversidad cultural para ser implementado de manera transversal en todas las escuelas del país que cuenten con alumnos extranjeros o de pueblos originarios, donde aquellos que dispongan con un 20% de matrícula Indígena cuenten además con el Sector de Lengua Indígena, de manera de hacer la educación nacional inclusiva desde su base.

Además, es fundamental que el Estado se haga cargo de incentivar que los medios de comunicación transmitan contenido no ofensivo, orientado a la inclusión de la sociedad, y no a potenciar los prejuicios y burlas, sobre todo contra aquel que es diferente del imaginario social del chileno, para poder controlar así la fuerte influencia negativa que tiene la Televisión e Internet en las conductas de los niños.

A lo largo de la investigación aparecen muchos temas interesantes que escapan de los objetivos, pero que quedan como temas pendientes para futuras investigaciones. En este sentido, se observan conflictos sociales en las familias de los estudiantes de las escuelas urbanas que afectan la convivencia escolar y el desarrollo del programa intercultural, quedando las preguntas sobre cuál es su real incidencia y cómo se puede trabajar íntegramente esto a nivel de Políticas Públicas. Otro tema observado someramente y que es digno de investigar en profundidad, es lo relativo a los efectos e incidencia que ha tenido en las relaciones sociales de las zonas con población originaria los beneficios económicos que se entregan en el marco de la reivindicación indígena. Algo también comentado a lo largo del estudio, es lo relacionado a la migración campo-ciudad por razones escolares, si bien esto si es objeto de estudio, se hace importante profundizar sobre sus efectos en la apropiación cultural de los niños pertenecientes a pueblo originarios, así como en la retención

que se hace de los estudiantes en las ciudades y la baja tasa de retorno a sus pueblos, despoblando poco a poco las zonas rurales. Además, se visualiza en el estudio algunos de los efectos generados a raíz de que el sistema educativo chileno esté orientado a la competencia, al hacer que el nivel de respeto de los estudiantes hacia otros quede supeditado a sus habilidades, si bien hay corrientes educativas que refieren a los daños que generan a nivel social y personal estos sistemas, es interesante estudiar más profundamente sus efectos en la inclusión cultural.

Pero dentro de esta investigación también quedan aristas que no pudieron ser observadas, abiertas a futuros estudios, como respecto a cómo se desarrolla actualmente la convivencia entre los estudiantes de un mismo grupo indígena pero con nacionalidades distintas (chilenos, peruanos y/o bolivianos), y cómo es afectada esta relación por el nacionalismo (ya que según se documenta en estudios históricos, hubo un momento en que los nacionalismos fueron más fuerte que su unión como pueblo). Así como también, es interesante profundizar en cómo se vive la multiculturalidad en los liceos de la región, ya que este estudio se centró en la educación básica, paseando someramente por los otros niveles educativos, quedando aún mucho que explorar con mayor profundidad. Además queda la gran pregunta -recordando que esta investigación está basada en algunas entrevistas de algunos establecimientos, no siendo generalizable- sobre cuáles de los efectos vistos en este estudio son de magnitud considerable en la región, y por tanto, indispensables de considerar en una política educativa orientada a la inclusión cultural.

VI. BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, M. T. 1991. La Educación Intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones. En: JIMÉNEZ M. D. Lecturas de pedagogía diferencial. Madrid, Dykinson. pp. 89-104.

ANSION, J. 2007. La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En: ANSION J. Y TUBINO F. Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y Retos en la Formación de Estudiantes universitarios indígenas. Lima, Fondo Editorial Pontifica Universidad Católica del Perú. pp. 37-62.

ARAVENA, A., y ALT, C. 2012. Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. [en línea] Última Década N°36, 127-140. ISSN: 0717-4691. (Indexada en Scielo) <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100006> [consulta: 20 de julio de 2015]

ARIAS, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Investigación y Educación en Enfermería 8(1): 13-26.

BERTELY, M. 2011. Aproximación a la discriminación con énfasis en el tratamiento ciudadano. En BERTELY M., BONAL X., CROSO C., GONZÁLEZ C., LÓPEZ N., MENA M. I., TUPIN F. Escuela, identidad y discriminación. Buenos Aires, Instituto de Planteamiento de la educación IPE – Unesco. pp. 29-68.

BONFIL BATALLA, G. 1988. La Teoría del Control Cultural en el Estudio de Procesos Étnicos. Anuario Antropológico (86): 13-53.

BOURDIEU, P. 1986. Las formas de capital. En RICHARDSON J. Manual de Teoría e Investigación para la Sociología de la Educación. Nueva York, Greenwood. pp. 241-258.

CAÑULEF, E. Y GALDAMES, V. (Eds). 2002. Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos. Santiago, Ministerio de Educación.

CHILE. Ministerio de Educación. 2009. Decreto Núm. 280: Modifica decreto n° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación, 20 de julio de 2009.

CHILE. Ministerio de Planificación y Cooperación. 1993. Ley 19.253: Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena, 05 de octubre de 1993.

CHILE. Ministerio Secretaría General de Gobierno. 2012. Ley 20.609: Establece medidas contra la Discriminación, 24 de julio de 2012.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN AVANZADA EN EDUCACIÓN. 2011. PEIB- Orígenes. Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe. Santiago, Ministerio de Educación. 63p.

CIVALLERO, E. 2004. Bibliotecas indígenas: Un modelo teórico aplicable en comunidades aborígenes argentinas. Tesis de Licenciatura. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. 168p.

CIVALLERO, E. 2011. Cueca Nortina [en línea] Estilo (07) < <http://tierradevientos.blogspot.cl/2011/10/cueca-nortina.html>> [consulta: 06 de junio de 2016]

COMISIÓN DE VERDAD HISTÓRICA Y NUEVO TRATO CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS. 2008. Informe de Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. Santiago: Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas. Santiago, Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas. 683p.

CORBETTA, P. 2003. Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGrawHill. 448p.

CENTRO DE POLÍTICAS COMPARADAS DE EDUCACIÓN. 2012. Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile. Santiago, Ministerio de Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. 145p.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE QUILICURA. 2016. Educación Intercultural en Quilicura [en línea] <http://www.demquilicura.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=307:educacion-intercultural-en-quilicura&catid=47:slide-show> [consulta: 17 de octubre de 2016]

CEA D'ANCONA, M., y VALLES, M. 2011. Evolución del racismo y la xenofobia en España. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración - Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. 336p.

DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN. 2015. Convenio entre Interior y municipio de Santiago permite entrega de beneficios estatales a 608 escolares migrantes. [en línea] Ministerio del Interior y Seguridad pública. 21 de 12 de 2015. <<http://www.extranjeria.gob.cl/noticias/2015/12/21/convenio-entre-interior-y-municipio-de-santiago-permite-entrega-de-beneficios-estatales-a-608-escolares-migrantes/>> [consulta: 13 de junio de 2016]

DIRECCIÓN DE PRESUPUESTO. 2004. SÍNTESIS EJECUTIVA PROGRAMA ORÍGENES. Santiago: Ministerio de Hacienda. 12p.

FERNÁNDEZ, J. y HERNÁNDEZ, A. 2013. Liderazgo directivo e inclusión educativa. Perfiles Educativos. 35 (355): 27-41.

FERNÁNDEZ, A. 2014. Inclusión y equidad. Una educación que multiplica oportunidades. Madrid, Entreculturas. pp. 138.

FIGUEROA, V. 2007. Capital social y Desarrollo indígena urbano: Una propuesta para una convivencia multicultural. Los mapuches de Santiago de Chile. Tesis doctoral. Barcelona, Universitat Ramon Llull. 187p.

FUNDACIÓN SUPERACIÓN DE LA POBREZA e INSTITUTO CHILENO DE ESTUDIOS MUNICIPALES. 2016. Educación e Interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica [en línea] Santiago <<http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Educaci%C3%B3n-e-interculturalidad.-Orientaciones-desde-la-pr%C3%A1ctica-FSP-Regi%C3%B3n-Metropolitana.pdf>> [consulta:18 de abril de 2016]

FUENTES, F. 2013. Chile es el país de Sudamérica donde más creció el número de inmigrantes entre 1990 y 2013. [en línea] La Tercera en Internet. 13 de septiembre de 2013. <<http://www.latercera.com/noticia/mundo/2013/09/678-542436-9-chile-es-el-pais-de-sudamerica-donde-mas-crecio-el-numero-de-inmigrantes-entre.shtml>> [consulta: 27 de julio de 2015]

GARRIDO, L. & AZPILICUETA, M. 2011. Conocemos los estereotipos y los prejuicios para evitar la discriminación. Unidad Didáctica de Educación para la Ciudadanía. [en línea] Educatolerancia <<http://www.educatolerancia.com/pdf/Conocemos%20los%20prejuicios%20y%20estereotipos%20para%20evitar%20la%20discriminacion.pdf>> [consulta: 20 de octubre de 2015]

GOBIERNO DE CHILE. 2016. Mensaje Presidencial 21 de Mayo de 2016. Cuenta Pública 2015. Santiago: Chile. 1104p.

GÓMEZ-HURTADO, I. 2013. Dirección y Gestión de la Diversidad en la Escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. Revista Fuentes (14): 61-84.

GONZÁLEZ, S. 2002. Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino. Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Universidad Arturo Prat, Instituto de Estudios Andinos ISLUGA. 292p.

HERMANS, H. 2001. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. Culture Psychology 7 (3): 243 - 281.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 2012. Síntesis de Resultados Censo 2012 [en línea] Santiago <https://www.iab.cl/wp-content/themes/IAB/download.php%3Farchivo%3D11803%257Cresumencenso_2012.pdf+%&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl> [consulta: mayo 2015]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA & MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN. 2005. Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile – Censo 2002. Santiago. 201p.

INFANTE, M. 2010. Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. Estudios Pedagógicos 36 (1): 287-297.

LAGOS, C. 2015. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 52 (1): 84-94.

LÉVI-STRAUSS, C. 1952. Race and History. Paris, UNESCO. 68p.

LONCON, E. 2013. La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. Docencia N° 51, 44 - 55.

MARIQUEO, R. 2003. Los Mapuche y los Medios de Comunicación.[en línea] Enlace Mapuche Internacional, 11 de junio de 2003 <<http://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-30.htm>> [consulta: 15 de octubre de 2015]

MARZOLO, M. 2014. La tarea pendiente de los chilenos con el idioma inglés. [en línea] El Dínamo. 14 de enero de 2014. <<http://www.eldinamo.cl/blog/la-tarea-pendiente-de-los-chilenos-con-el-idioma-ingles/>> [consulta: 19 de octubre de 2015]

MAYAR, M. J. 2001. Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. [en línea] Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methology <<http://ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>> [consulta: 13 de junio de 2015]

MEZA, M. 2005. Nociones Fundamentales sobre la Discriminación. [en línea] Centro de Documentación de Honduras. Unidad de Estudio para la Prevención de la Discriminación. <<http://www.cedoh.org/proyectos/discriminacion/files/Nociones.pdf>> [consulta: 19 de octubre de 2015]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2016. Educadores Tradicionales. Rol y Funciones [en línea]. <http://www.peib.mineduc.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=5140&id_contenido=33781> [consulta: 22 de agosto de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2013. Discriminación en el contexto escolar - Orientaciones para promover una escuela inclusiva [en línea]. <http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf> [consulta: 20 de diciembre de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2013. Orientaciones. Implementación Sector de Aprendizaje y/o Asignatura de Lengua Indígena año 2013, con recursos propios, en escuelas con más del 20% de Estudiantes indígenas [en línea]. <http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304050935300.ORD82_ORIENTACIONES_SECTOR_APRENDIZAJE_LINGUA_INDÍGENA.pdf> [consulta: 20 de diciembre de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2005. Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. Santiago. 78p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2011. Programa de Estudio Primero año Básico Sector de Lengua Indígena Mapuzungun. Santiago. 59p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2016. MINEDUC. Marco para la Buena Enseñanza. [en línea] <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>> [consulta: 22 de agosto de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE y UNICEF. 2012. Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile. Santiago. 145p.

MINISTERIO DE CULTURA DE PERÚ. s.f.. ¿Qué es la discriminación étnico-racial? [en línea] Alerta Contra el Racismo <<http://alertacontraelracismo.pe/que-es-la-discriminacion-etnico-racial/>> [consulta: 13 de junio de 2015]

MINISTERIO DEL INTERIOR DE CHILE. 2010. Informe Anual Departamento de Extranjería y Migración. [en línea] <<http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/Informe%20Estimacion%20Poblacion%20Extranjeros%202008.pdf>> [consulta: 06 de junio 2015]

MONCADA, C., & GAJARDO, Y. 2013. La educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacita, 1980-2010. Diálogo andino (42): 69-87.

MONDACA, C., RIVERA, P., & AGUIRRE, P. 2013. La Escuela y la Guerra del Pacífico. Propuesta Didáctica de Historia para la Inclusión Educativa en Contextos Transfronterizos del Norte de Chile. Revista de Estudios Transfronterizos 123-148.

MONTERO, M. 2004. Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Editorial Paidós. 320p.

MUNTANER, G. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. Hurtado, & F. J. Soto, 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

MÚSICA DE CHILE. 2007. Música y danza en el norte de Chile [en línea] 18 de junio de 2007 <<https://www.musicadechile.com/home/main.aspx?m=2&id=116&action=leer>> [consulta: 11 de abril de 2016]

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. 2006. Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. [en línea] Santiago, Ministerio de Desarrollo Social: <<http://www.consultaindigenamds.gob.cl/qconvenio.html>> [consulta: 11 de abril de 2016]

QUILAQUEO, D., & TORRES, H. 2013. Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos Epistemológicos de la Escolarización Desarrollada en Contextos Indígenas1. Alpha (37): 285-300.

RIVEROS, E. 1998. Religión e Identidad en el Pueblo Mapuche [en línea] Cyber Humanitatis (5) <<https://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/05/textos/riveros.html>> [consulta 9 de mayo de 2016]

ROBLEDO, J. 2005. Diseño de muestreo (II). [en línea] Nure Investigación (12). Febrero 2005. <<http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/viewFile/214/199>> [consulta: 06 junio de 2015]

ROSANO, S. 2008. El camino de la inclusión educativa en punta hacienda (Comunidad campesina de la Sierra Andina Educatoriana). Tesis de Maestría. Ecuador, Universidad Internacional de Andalucía. 194p.

SALAMANCA, A. B., & MARTÍN-CRESPO, C. 2007. El Diseño en la Investigación Cualitativa. [en línea] Nure Investigación (26). Enero-Febrero 07. <<http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/330/321>> [consulta: 06 de junio de 2015]

STEFONI, C. 2001. Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile. [en línea] Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20101111100353/stefoni.pdf>> [consulta: 19 de octubre de 2015]

TAYLOS, S. J., & BOGDAN, R. 1987. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós. 344p.

TIJOUX., M. E. 2014. La extranjería inmigrante peruana en Chile. [en línea] Observatorio Cultural. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Abril de 2014). <<http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/20-la-extranjeridad-inmigrante-peruana-en-chile/>> [consulta: 13 de junio de 2016]

TIJOUX, M. E. y CÓRDOVA, M. G. 2015. Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo. Polis. Revista Latinoamericana 14 (42): 1-6.

TIJOUX., M. E. 2013. Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. Polis, Revista Latinoamericana 12(35): 287-307.

UNIVERSIDAD ARTURO PRAT. 2016. Para una educación hacia la interculturalidad Bilingüe. Carrera de Pedagogía Intercultural Bilingüe. [en línea] 03 de octubre de 2016 <http://www.unap.cl/p4_intercultural/site/artic/20100402/pags/20100402162330.html> [consultar: 7 de marzo de 2016]

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2006. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. París, Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. 46p.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2011. La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación. [en línea] Noviembre 2011 <<http://www.unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf>> [consulta: 19 de octubre de 2015]

VÁZQUEZ, M. L., FERREIRA, M. R., MOGOLLÓN, A., FÉRNANDEZ, M. J., DELGADO, M. E., & VARGAS, I. 2006. Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. 168p.

VERGARA, F., & CAMPO, L. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Chile, Santiago. En: UNESCO. Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. pp. 81-142.

WALSH, C. 2010. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Interculturalidad y Educación Intercultural. En: Viaña J., Tapia L., y Walsh C. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. pp. 9– 11.

WALSH, C. 2010. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. En: Viaña J., Tapia L., y Walsh C. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. pp.75 – 96.