



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO**

**PRIMERAS NACIONES ORIGINARIAS EN TERRITORIO  
EDUCATIVO: CASO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA DE  
PEÑALOLÉN**

**Actividad Formativa Equivalente para optar al grado de  
Magíster en Ciencias Sociales, mención en Sociología de la  
Modernización**

**Autor: Rodrigo Carvajal Aceituno**

**Tutor: Pablo Cottet Soto**

**Santiago de Chile, año 2021**

## **Resumen**

El presente trabajo se sitúa en Peñalolén, comuna urbana del Gran Santiago. Territorio donde las instituciones del Estado han reconocido la presencia de agrupaciones indígenas hace casi 15 años. En este tiempo, la gobernanza estatal no ha promovido políticas o programas educativos en los colegios públicos que revaloricen los conocimientos y saberes en cultura, lengua, historia o cosmovisión de las primeras naciones originarias que habitan Peñalolén. La presente Actividad Formativa Equivalente (AFE), sistematiza el esfuerzo realizado el año 2019 para instalar una Política Comunal de Educación Intercultural. Se evalúa y profundiza la inclusión de dos Educadoras Interculturales, o bien llamadas Yatachiry y Kümelfe, que comienzan un trabajo dentro de las aulas de dos colegios públicos de Peñalolén con el propósito de transmitir sus saberes y conocimientos Aymara y Mapuche respectivamente.

Palabras Clave: Interculturalidad, Plurinacionalidad, Pueblos Originarios, Indígena.

En Memoria de Juan Nilian Millapan,  
destacado artesano y dirigente Mapuche de Peñalolén.  
Dedicado a él por el aporte a este manuscrito antes y durante la pandemia.  
...los vientos de su txutuca y pifilka continuarán retumbando en Nag Mapu  
¡Mañumeyu Peñi!

También dedico la energía de este esfuerzo a toda la Militancia Intercultural, quienes  
anónimamente trabajan, luchan y avanzan sin apuros, manteniendo firme el Rumbo e  
intacta la Esperanza.  
¡Lemoria!

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>CAPITULO 1: ¿POR QUÉ UNA ACTIVIDAD FORMATIVA EQUIVALENTE?</b>	<b>10</b>
1.1.- Motivación	10
1.2.- Hitos importantes que fueron enmarcando el trabajo	11
<b>CAPITULO 2: PREGUNTAS QUE ORIENTAN EL TRABAJO EN EL TERRITORIO</b>	<b>15</b>
2.1.- Problema	15
2.2.- Preguntas	16
2.3.- Objetivos	16
<b>CAPITULO 3: MARCO REFERENCIAL</b>	<b>17</b>
3.1.- Interculturalidad, Multiculturalidad y Plurinacionalidad	17
3.2.- Primeras Naciones Originarias y República de Chile	22
3.2.1.- Deuda	24
3.2.2.- Esfuerzo por superar la deuda	26
3.3.-Educación Intercultural en/de/para Primeras Naciones Originarias	27
3.4.- Sustento Jurídico de la Educación Intercultural Indígena	29
3.4.1.- Marco Jurídico Internacional	29
3.4.2.- Marco Jurídico Nacional	31
3.5.- Propósitos para la incorporación de Educación Intercultural	40
3.6.- A modo de síntesis	43
<b>CAPITULO 4: TERRITORIO DE PEÑALOLÉN</b>	<b>45</b>
4.1.- Pequeño repaso por el devenir territorial	46
4.2.- Primeras Naciones Originarias en Peñalolén	48
4.3.-Primeras Naciones Originarias en Colegios Públicos de Peñalolén.	50
<b>CAPITULO 5: ESTRATEGIA METODOLÓGICA</b>	<b>53</b>
5.1.- Enfoque Metodológico	54
5.2.- Despliegue del Trabajo Campo	55
5.3.- Levantamiento de datos e información en el terreno	56
<b>CAPITULO 6: DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL TERRITORIO.</b>	<b>59</b>
6.1.- Transversalizar para Sensibilizar	59
6.2.- Organización de las Acciones Realizadas	60

6.2.1.- Propuesta a equipos directivos	60
6.2.2.- Incipientes apropiaciones de la propuesta	63
<b>6.3.- Experiencia Truncada</b>	<b>66</b>
<b>6.4.- La Experiencia Sistematizada</b>	<b>68</b>
6.4.1.- Elección de Colegios	69
6.4.2.- Modalidad de la Experiencia	70
<b>CAPITULO 7: RESULTADOS</b>	<b>72</b>
<b>7.1.- Reclutamiento de Yatachy y Kümelfe</b>	<b>72</b>
<b>7.2.- Contribución de Yatachiry y Kümelfe a los procesos educativos formales.</b>	<b>77</b>
7.2.1.- Valoración de comunidades educativas respecto a la experiencia.	77
7.2.2.- Aportes de Yatachiry y Kümelfe dentro del aula	82
<b>7.3.- Hacia un Modelo de Educación Intercultural Indígena en Peñalolén</b>	<b>87</b>
<b>8.- CONCLUSIONES</b>	<b>90</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>94</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1: Dimensiones temáticas de las constituciones latinoamericanas</b>	<b>24</b>
<b>Tabla 2: Propósitos Educación Intercultural</b>	<b>40</b>
<b>Tabla 3: Población de Peñalolén según Pueblo Originario, Censo 2002 y 2017.</b>	<b>49</b>
<b>Tabla 4: Matricula de Primeras Naciones Originarias en colegios públicos de Peñalolén</b>	<b>50</b>
<b>Tabla 5: Matricula de Primeras Naciones Originarias en colegios públicos de Peñalolén (Corregida)</b>	<b>51</b>
<b>Tabla 6: Resumen de la “puesta en marcha” de los 6 ámbitos de propuesta intercultural en el territorio de Peñalolén</b>	<b>64</b>
<b>Tabla 7: Horarios de las Educadoras Interculturales en colegios públicos de Peñalolén</b>	<b>71</b>
<b>Tabla 8: Primeras Naciones Originarias y aportes en lengua, cultura, espiritualidad e historia según profesores de Peñalolén</b>	<b>78</b>
<b>Tablas 9 y 10: Valoración e interés de las familias de estudiantes de pre-kinder y kínder respecto a cultura y cosmovisión de las primeras naciones originarias.</b>	<b>80</b>

## INTRODUCCIÓN

En el presente año 2021 se cumplen 25 años desde que el Estado chileno inicia una Política Educativa Intercultural. Esto lo llevó a cabo el Ministerio de Educación por mandato de la Ley Indígena promulgada tres años antes (1993). Esta política educativa se configuró como un programa piloto que estaba dentro de las acciones de un programa de mejoramiento educativo dirigido a las escuelas rurales (MECE-Rural).

Considerando este cuarto de siglo que ha pasado con políticas estatales que combinan la problemática educativa con las Primeras Naciones Originarias<sup>1</sup>, estas siguen enmarcadas -en su gran mayoría- a programas de carácter focalizado en territorios rurales. Esto a pesar de que la mayoría de la población de las primeras naciones originarias habitan en áreas urbanas.

El presente trabajo se sitúa en el territorio de Peñalolén, comuna urbana del Gran Santiago. Territorio donde las instituciones del Estado han reconocido la presencia de agrupaciones indígenas hace casi 15 años, pero nunca se han promovido políticas o programas educativos comunales que revalorice los conocimientos y saberes en cultura, lengua, historia y cosmovisión de las primeras naciones originarias que habitan Peñalolén.

La presente Actividad Formativa Equivalente (AFE), sistematiza el esfuerzo realizado el año 2019 para instalar una Política Comunal de Educación Intercultural de la Primeras Naciones Originarias desde la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Peñalolén, instancia que cumple el rol de “Sostenedor” y responsable de gestionar las políticas y programas educativos de los colegios públicos de la comuna.

El autor entra al terreno siendo parte de la Dirección de Educación para trabajar en un proyecto muy diferente al sistematizado en el presente AFE. Se toma una posición respecto

---

<sup>1</sup> Se usará principalmente el término de “Primeras Naciones Originarias” para hacer referencia a los grupos humanos que habitan y han habitado los territorios colonizados por la corona española y el Estado chileno. Esto en directo apoyo a demanda histórica de los colectivos por ser reconocidos en virtud de su autonomía territorial, lingüística, cultural y social. A la vez, se empalma con el carácter Plurinacional que tendrá próximamente el Estado chileno.

Sin perjuicio de lo anterior, a lo largo del manuscrito aparecerán los términos de “pueblos originarios” e “indígena” como equivalentes a “primeras naciones” sólo con la finalidad de no saturar al momento de la lectura.

a los procesos educativos y se asume el rol de “Investigador Militante” (Borda, 2012) para persuadir a diferentes agentes educativos para incorporar un enfoque intercultural indígena en los procesos educativos de los colegios públicos de la comuna. El esfuerzo para incorporar las lenguas, culturas, historia y cosmovisiones de las primeras naciones que habitan el territorio de Peñalolén, se puede metaforizar señalando del esfuerzo primario de lanzar diferentes semillas interculturales a un terreno con tierra poco fértil, el empeño y constancia para el cuidado de algunos tímidos brotes, permitió sostener -a pesar de la pandemia- un pequeño arbusto que después de 20 meses está dando sus primeros frutos.

Si bien, se describe y caracteriza todo el proceso para la incorporación de un enfoque intercultural, se evalúa el proyecto que sí contó con los recursos para sostenerlo, e incorporar a dos educadoras interculturales, a saber: Yatachiry Aymara y Kümelfe Mapuche<sup>2</sup>.

El documento consta de 8 capítulos. El primer capítulo enmarca el trabajo desplegado para la elaboración de la presente Actividad Formativa Equivalente (AFE), las circunstancias de contexto y motivaciones “militante” para abordar el trabajo realizado. Se continúa con la problemática y las preguntas orientadoras que marcan el trabajo en el terreno definiendo el objetivo general de este AFE, el que es *describir y caracterizar la incorporación de agentes educativos de las naciones originarias Aymara y Mapuche en el sistema de educación pública de Peñalolén*.

El marco referencial (capítulo 3) se compone de un recorrido conceptual que rodean la interculturalidad, la relación de las primeras naciones originarias con el Estado chileno y sus deudas para entrar de lleno en el capítulo a la educación intercultural desde las primeras naciones originarias<sup>3</sup>, sus propósitos y sustentos legales. El capítulo 4 aborda el territorio comunal donde se sitúa la experiencia sistematizada, su historia y datos de contexto relativo a primeras naciones originarias y educación en Peñalolén.

---

<sup>2</sup> Yatachiry se llama en la nación aymara a quien posee conocimiento para ser entregado. El mismo significado tiene en lengua Mapuche; Kümelfe (la persona que enseña).

<sup>3</sup> Si bien, el término principal a usarse es el de “primeras naciones originarias”, a lo largo del manuscrito aparecerán los términos de “pueblos originarios” e “indígena”. Estos tres conceptos en el presente documento será sinónimos.

La estrategia metodológica (capítulo 5), además del enfoque metodológico se enfatiza el despliegue en el campo y se mencionan los datos levantados. Continúa el capítulo 6 describiendo el trabajo en el territorio comunal, esto en cuanto a acciones que gatillaron iniciativas de educación intercultural no previstas, como también acciones que no maduraron y también las que se concretaron para evaluarse. Estas últimas son las que se muestran en los resultados del capítulo 7 que se dividen en función de los tres objetivos específicos del presente AFE. Cerrando con el capítulo 8 de conclusiones.

## **CAPITULO 1: ¿POR QUÉ UNA ACTIVIDAD FORMATIVA EQUIVALENTE?**

La Actividad Formativa Equivalente (AFE), se define en el reglamento general de estudios conducentes a los grados académicos de Magíster y Doctor de la Universidad de Chile (Decreto N° 0028011, 2010); consiste en “un trabajo de aplicación del conocimiento que buscará resolver un problema complejo con originalidad. El trabajo culminará con un documento escrito individual.” (art. 28). La expectativa por parte de las autoridades del programa de Magíster es que durante la elaboración del AFE se utilice plenamente los recursos epistemológicos, teóricos y metodológicos del Programa de Magíster, complementándolos con otros desarrollos de las Ciencias Sociales si es necesario.

La AFE consiste en un aporte al conocimiento aplicado, relativo a la disciplina. Para este caso, el AFE contenido en el presente documento es una sistematización de una intervención de política pública en educación que sucede en el territorio de la comuna de Peñalolén.

### **1.1.- Motivación**

La motivación se inició en enero del 2019, momento que coincidió con el nuevo trabajo a tiempo completo del tesista y la urgencia por cerrar el magíster iniciado hace una década. Se planteó el trabajo de tesis como una herramienta para consolidar una política educativa local desarrollada e implementada por el mismo evaluador.

El trabajo a tiempo completo dentro de la Dirección de Educación de la Municipalidad de Peñalolén fue para levantar un modelo de retención escolar. Dada la trayectoria en el ámbito de las políticas públicas en toda mi vida profesional, sumado al activismo político en los territorios de las comunas de La Reina y Peñalolén, desde ese comienzo laboral del 2019 se fusiona el ámbito de la vida laboral con el de la militancia. Se establece una cierta “consciencia ética de la era post-postmoderna” Maturana (2007), que se define al darnos cuenta de que sabemos lo que sabemos que sabemos y de que entendemos lo que entendemos que entendemos, y a la vez nos damos cuenta de que ese saber que sabemos que sabemos, y ese entender que entendemos que entendemos, nos compromete a la acción. Esta incursión

al territorio de Peñalolén y la acción de elaborar un AFE, se conecta también con la “investigación militante” que describe Borda (2012), donde el investigador se ofrece a sí mismo como sujeto de síntesis de la experiencia.

Esta motivación o energía que se concreta en la elaboración del presente AFE está a la base de la “militancia intercultural” de las acciones en el territorio de Peñalolén. Militancia que encuentra en la definición de la consciencia ética o post-postmodernidad de Maturana las imbricadas semejanzas con concepto del “Kume Mongen”, “Suma Qamaña”, o “Buen Vivir” de las primeras naciones originarias. Así, esta “militancia intercultural” tiene el ánimo de buscar en territorio educativo un accionar para su transformación; para este caso, la militancia ha buscado dentro del rol de funcionario público, los espacios para la generación de un trabajo en red con el objetivo de incorporar en los procesos educativos de los colegios públicos de Peñalolén las cosmovisiones de las Primeras Naciones Mapuche y Aymara.

Importante señalar que este proyecto AFE es parte de un proceso general más amplio y concreto que busca la incorporación del enfoque intercultural en la red de colegios públicos de Peñalolén. El objetivo a mediano plazo, es contar con una perspectiva y enfoque intercultural al año 2024, momento que los colegios de la comuna dejarán de depender de la Corporación Municipal y sean parte del Servicio Local de educación La Aguada que agrupará a los colegios públicos de las comunas La Florida, Ñuñoa y Peñalolén, esto según lo dispuesto en la Ley N° 21.040 que crea el nuevo Sistema de Educación Pública de Chile.

## **1.2.- Hitos importantes que fueron enmarcando el trabajo**

Desde principios del 2019 se volcó a la acción educativa intercultural. El primer paso fue establecer una interacción horizontal con el colectivo que representaba a las naciones originarias en el territorio de Peñalolén. Desde la perspectiva institucional y su orgánica, la coherencia intercultural en ese momento fue tomar contacto con la oficina de pueblos originarios municipal, instancia análoga a la corporación de educación cuya función es la gestión de la Mesa Indígena Comunal que reúne a las 10 agrupaciones existentes en la comuna.

En paralelo, el autor de este AFE trabaja en el proyecto de retención educativa buscando factores protectores para evitar el abandono escolar. Fue así, que el proyecto de retención escolar justificó la sistematización y categorización más de 60 iniciativas contenidas en el PADEM 2019. Esta “motivación encubierta” para la elaboración de un listado de iniciativas y su caracterización, tenía como objetivo principal encontrar vínculos entre las iniciativas de la corporación de educación y dos intenciones o propósitos esbozados para favorecer la educación intercultural, a saber: incorporar saberes de cosmovisiones de pueblos originarios en los procesos educativos; desarrollo de comunidades educativas de acogida para población extranjera.

Con estas intenciones, se procede generar una propuesta para la incorporación del enfoque intercultural en los colegios públicos de Peñalolén que se envía a todos los equipos directivos de los 15 colegios de la comuna. Esta propuesta propone 6 ámbitos que tributan al propósito de incorporar las cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos educativos de cada colegio. Estos ámbitos y propuestas se resumen en el capítulo 6 que describe el trabajo en el territorio.

Mientras se recorre rápidamente el año escolar 2019 considerados hitos relevantes para la incorporación del enfoque intercultural en todas las escuelas públicas de Peñalolén, año que comenzó la investigación de proyecto de Tesis y que posteriormente enmarcó el trabajo del presente AFE.

Marzo del 2019:

Documento con estrategia general para la incorporación del enfoque intercultural 2020-2024 (esfuerzo “pre-configurativo” para el nuevo Servicio Local de Educación La Aguada el 2025). Se propusieron 6 ámbitos o dimensiones de trabajo para el próximo quinquenio. Se planteó el trabajo de tesis como una Investigación Acción Participante (IAP) en el nivel intermedio del sistema educativo (sostenedor); la evaluación planteada buscaba incorporar el enfoque intercultural transversalmente en distintas iniciativas ya existentes en los colegios públicos de la comuna, significándola en función de las 6 ámbitos de la propuesta para la incorporación del enfoque intercultural en la comuna.

Junio-octubre 2019:

Se generaron acciones de educación intercultural con distintos grados de difusión, vinculando políticas o iniciativas educativas ya establecidas, con alguno de los 6 ámbitos de la propuesta de trabajo. La más significativa -vinculada a hitos del calendario escolar- fue la solicitud genuina de la Directora del colegio Erasmo Escala para la celebración del Día de los Pueblos Originarios el 24 de junio del 2019. La solicitud gatilló generar encuentros previos entre ceremoniantes mapuche, profesoras/es y la oficina de pueblos originarios de la municipalidad. La ceremonia y posterior txawün vinculó el trabajo de un grupo de docentes del colegio que estaban iniciando un trabajo interdisciplinario bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Para reducir la dispersión en el accionar que se estaba generando en la incorporación del enfoque intercultural a esa altura del año, se optó en ese momento derivar la investigación de proyecto de tesis o actividad formativa equivalente (AFE), al estudio del caso del colegio Erasmo Escala.

Para llevar adelante y fortalecer el proceso, estratégicamente se postuló al V Congreso de la Red Inter-universitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI), con un panel compuesto por el equipo docente del colegio Erasmo Escala, quienes presentarían la experiencia de incorporar la cosmovisión Mapuche en sus procesos educativos y de manera interdisciplinaria; esto se realizaría el 29 de octubre del 2019. Para ese momento, se generó un trabajo colaborativo y de asesoría a los/as docentes involucrados en ABP con cosmovisión mapuche y otros docentes que se involucraron el día de Wiñol Txipantu.

En este periodo se llevaba una bitácora con las acciones y pasos realizados en cada uno de los 6 ámbitos de la propuesta intercultural para los colegios públicos de Peñalolén.

Diciembre del 2019:

Tras la suspensión del congreso RIEDI y contexto de revuelta social, se decide no persistir con el trabajo de los profesores, quienes se abocaron a cerrar el año. Por lo tanto, se define que el proceso de investigación sería una Actividad Formativa Equivalente (AFE); planteándose como una evaluación en uno de los ámbitos de la política educativa intercultural

llevada a cabo ese año, a saber: Inclusión de Kümelfe Mapuche y Yatachity Aymara en los colegios municipales Mariano Egaña y Luis Arrieta Cañas de Peñalolén.

Enero-marzo 2020:

Se realizan y registran dos entrevistas semiestructuradas y de carácter formal a las educadoras interculturales, o bien llamadas, Kümelfe Mapuche y Yatachiry Aymara.

Se registran entrevistas abiertas con 3 educadoras de párvulos y 2 técnicos en párvulos que compartieron el trabajo de aula con las educadoras interculturales.

## **CAPITULO 2: PREGUNTAS QUE ORIENTAN EL TRABAJO EN EL TERRITORIO**

En el capítulo anterior, se enunciaron los principales hitos que sintetizan el recorrido para instalarse en el terreno con el interés manifiesto de constatar el problema que orienta la intervención realizada en los colegios de Peñalolén. Este abordaje se realizó enunciando los 6 ámbitos del enfoque intercultural mencionados anteriormente, como estrategia que responde a la necesidad manifiesta de diversos sujetos del territorio de incorporar las cosmovisiones de las primeras naciones originarias en los procesos de aprendizajes de los colegios de la comuna.

### **2.1.- Problema**

En el territorio de la comuna de Peñalolén, las agrupaciones de naciones originarias, cumplen más de dos décadas de trabajo territorial y el municipio fue uno de los primeros en institucionalizar una Oficina de Pueblos Originarios. Sin embargo, a 13 años de instalada esta oficina que gestiona e impulsa el trabajo la Mesa Indígena comunal, no se ha incorporado formal y sistemáticamente las cosmovisiones originarias del territorio en los procesos educativos de los colegios municipales.

El sistema de educación pública en Chile ha impulsado desde hace dos siglos, una concepción de modernidad en clave europea que ha desplazado, y también hecho desaparecer el patrimonio cultural y lingüístico de las Primeras Naciones Originarias de los diversos territorios que administra el Estado chileno. El sistema educativo altamente estandarizado se ha visto siempre tensionado cuando se busca la incorporación de saberes que forman parte de paradigmas no-hegemónicos.

En las últimas dos décadas, el Estado se ha abierto al reconocimiento y reparación de las deudas históricas con las primeras naciones originarias; se avanza en marcos jurídicos e institucionales, pero en la práctica, no se ha impulsado sostenidamente la incorporación de cosmovisiones, lenguas, expresiones culturales y la historia de las primeras naciones en el desarrollo del Estado de Chile.

## **2.2.- Preguntas**

El despliegue realizado el 2019 en los colegios públicos de la comuna de Peñalolén, requiere ser sistematizado e ir respondiendo las preguntas que surgen en este trabajo, y que sirven para enmarcar la presente Actividad Formativa Equivalente (AFE).

¿Cómo se configura dentro el sistema de educación pública de Peñalolén la incorporación de agentes culturales de las primeras naciones originarias del territorio?

Esta pregunta principal se relaciona con las interacciones generadas en el espacio escolar al incluir agentes culturales Aymara y Mapuche, y eso nos lleva a preguntar ¿qué relaciones existieron entre agentes que representan diferentes culturas?, ¿qué interculturalidad se reflejó en esta experiencia? Estas preguntas junto a otras que aparecerán más adelante, fueron las que orientaron mi investigación dispuestas en este informe para su comunicación.

## **2.3.- Objetivos**

### Objetivo General

Describir y caracterizar la incorporación de agentes educativos de las naciones originarias Aymara y Mapuche en el sistema de educación pública de Peñalolén.

### Objetivos Específicos

1. Describir desde una perspectiva intercultural el reclutamiento de Yatachiry Aymara y Kümelfe Mapuche en el trabajo de aula de los colegios.
2. Evaluar las contribuciones de Yatachiry Aymara y Kümelfe Mapuche como agentes interculturales en el espacio educativo formal.
3. Aportar con esta experiencia a la instalación del modelo educativo desmunicipalizado 2024, para el aseguramiento de trayectorias educativas interculturales en la educación pública.

## **CAPITULO 3: MARCO REFERENCIAL**

El marco referencial contenido en este capítulo considera aspectos teóricos, históricos y jurídicos que sustentan una política local de educación intercultural indígena.

### **3.1.- Interculturalidad, Multiculturalidad y Plurinacionalidad**

El concepto de interculturalidad ha sido muy analizado en las últimas décadas, el desarrollo teórico y normativo ha sido tan amplio, como lo han sido los contactos de grupos humanos a lo largo de toda la humanidad. En el último tiempo, la mayoría de los países han comenzado a desarrollar políticas interculturales, en parte por la gran presión social que existe desde los movimientos identitarios tanto indígenas como de migrantes, y en otra parte por la presión internacional que nace desde el Sistema de Instituciones de las Naciones Unidas como la UNESCO, la UNICEF, y también Organización del Trabajo (OIT), sólo por nombrar algunas.

Los términos “interculturalidad” y “multiculturalidad” comenzaron a tomar fuerza en las primeras décadas del presente siglo. Han sido recurrentemente usados en todo el mundo en luchas por la revitalización cultural de movimientos identitarios étnicos, éstos han tomado bastante fuerza en América Latina debido a la gran cantidad de población indígena históricamente negada. Los alcances de estos términos o conceptos son latamente discutidos por teóricos, hacedores de políticas públicas, y últimamente por partidos políticos<sup>4</sup>. Algunos actores consideran prioritario programas interculturales restringidos para las zonas de conflicto o de alta población indígena o migrante, y otros aseguran la importancia de generar una interculturalidad para todos y todas, es decir, abordarse transversalmente o desde una perspectiva universal. Esta última visión, se sustenta en el respeto a todas las culturas y su consideración como iguales legítimos frente a los Estados nacionales. Más allá de la semántica de la interculturalidad y la multiculturalidad, este es, desde luego, un problema político; cada nación y cultura en interacción con otra presenta una configuración diferente

---

<sup>4</sup> Relevancia creciente han tenido las políticas públicas interculturales en los campos de la salud y la educación; esta última ha tomado más protagonismo en las últimas décadas.

respecto a la interculturalidad, y por lo mismo, es necesario adentrarse en los detalles de cada nación para comprender la complejidad del mismo.

Como señalábamos, desarrollo del concepto de interculturalidad y multiculturalidad es algo de estos tiempos, especialmente desde la revitalización de los movimientos identitarios étnicos en América Latina. Se pone de manifiesto que las identidades nacionales occidentales “son puramente un artefacto cultural, que se basa en la oposición a otros y en estrecha interacción simbólica con otros” (Larraín, 2005), las identidades nacionales y de clase están dejando de ser identidades dominantes en la definición de las personas, surgen las identidades étnicas, de género y de sexualidad asociadas con movimientos sociales. Larraín (2001) señala que la identidad dominante en Chile suele ser aquella identidad construida por los intereses del grupo dominante. El autor propone seis versiones de identidad chilena: militar-racial; de carácter empresarial- posmodern; psicosocial; de cultura popular; hispanista y religiosa-católica, las dos últimas hacen referencia a razgos más compartidos con el resto de latinoamérica.

Según Garretón (2003), se describen dos dimensiones de la cultura como centrales, una como patrimonio acumulado y en permanente renovación y crecimiento y otra más amplia e intangible de respuestas a la pregunta por el sentido personal y colectivo. Estas dos dimensiones dan origen a dos clases de política cultural, unas a la cultura como modos de ser de la sociedad y la otra a la cultura como manifestaciones, aparatos y expresiones culturales. La cultura es un eje de desarrollo central en las sociedades, lo que implica que se imponga una visión de hombre-ciudadano que subordina a una enorme diversidad de identidades, la nación cívica subordinó por mucho tiempo a la étnica de esta manera. El mismo autor, sostiene que el espacio de la cultura es un espacio de espacios, que tiene un componente simbólico; uno educacional, científico, tecnológico, artístico y comunicacional; uno político y económico y uno institucional. Uno de los elementos claves en el análisis de la interculturalidad es la existencia de una sociedad civil fuerte y representativa de las distintas culturas. Al forjarse una sociedad civil representativa de las distintas culturas se podrá contribuir a crear las nuevas sociedades y Estados Nacionales que reclaman los ciudadanos. Todas las lenguas, las tradiciones orales y las expresiones populares, las artesanías y la

memoria colectiva son también patrimonio cultural, la comunidad debe tener mayor participación en la salvaguarda del patrimonio.

El multiculturalismo para la CEPAL (2007) es una manifestación de la diversidad y de la presencia en una misma sociedad de grupos con diferentes códigos culturales. Dentro de esta lógica, para este organismo internacional que aboga por la economía en latinoamérica y el caribe, es necesario combinar mayor igualdad de oportunidades con políticas de reconocimiento que permitan aceptar la diversidad. Lo cierto es que existe una relación compleja entre política y cultura, y la cohesión social es una forma de potenciar la riqueza simbólica del multiculturalismo y la difusión del imaginario democrático para crear nuevos mecanismos de inclusión social y participación ciudadana. La permanente negación del otro y la consecuente discriminación étnica tensiona la relación entre multiculturalismo y ciudadanía. Las prácticas de exclusión y discriminación contra distintos grupos sociales fracturan la identidad de una sociedad y afectan el sentido de pertenencia a ella de quienes son afectados, socavando la cohesión social. Esta fractura se ve agudizada por la baja integración política, económica y de reconocimiento a la diversidad cultural. Sin embargo, desde comienzos del siglo XXI se han desarrollado en el campo teórico ajustes diferenciadores entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad.

Por otro lado, Zizek (1998) define multiculturalismo como: *“la ideología del capitalismo global, es decir, es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un ‘racismo con distancia’(...) ‘respeto’ la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad ‘auténtica’ cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada”*. Pero, Dietz (2003) lo define como: *“movimientos, asociaciones, comunidades y - posteriormente – instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la “diferencia” étnica y/o cultural así como en la lucha por la pluralización cultural e identitaria de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos”*. Mostrando que la concepción negativa del multiculturalismo no es generalizada, sino un debate en curso. Hopenhayn (2002), por su lado, si bien reconoce este multiculturalismo reconoce otra posibilidad de hacer otro multiculturalismo que sea positivo, mediante siete ejes que son: la educación, la comunicación a distancia, el empleo y trabajo, la salud, los derechos territoriales, la visibilización de la discriminación y el manejo de

Internet para evitar la discriminación. Sin embargo, la mayoría de los autores que consideran este tema desde los temas de modernidad o globalización tratan los conceptos indistintamente.

Touraine (1997), utiliza el concepto de multiculturalismo, definiéndolo como el encuentro entre culturas, que sólo es posible si existe la empatía entre sujetos y la comunicación; pone en el centro del análisis al sujeto, no a la sociedad, dice que es el sujeto el que se vincula con la sociedad multicultural y con la comunicación intercultural necesaria para vivir juntos. Este autor señala que frente a la descomposición de la sociedad aparece la reivindicación de los derechos culturales colectivos, minorías nacionales, étnicas, raciales, etc. que adquieren una existencia pública bastante fuerte. Esto ha producido el nacimiento de los derechos culturales que, a diferencia de los políticos, protegen a poblaciones particulares, se trata pues del derecho a ser otro, no como los otros. Y son, estos movimientos culturales como nuevos movimientos sociales, los que exigen el reconocimiento de este nuevo tipo de derechos, los culturales. Touraine sostiene que solo es posible la sociedad multicultural si ninguna mayoría atribuye a su manera de vivir un valor universal, no puede haber democracia sin reconocimiento de la diversidad entre culturas y las relaciones de dominación que existen entre ellas. La nación siempre posee una dimensión étnica, cuando la complementariedad de la identidad cultural y la participación política desaparece, vemos aparecer un régimen totalitario que es contrario a la nación. Según Touraine, son las relaciones interculturales las que hay que estudiar, puesto que son la única realidad, principalmente si es que la conciencia de las diferencias se puede transformar en evaluación de las propias conductas, o sea, su capacidad de comportarse como sujetos.

Siguiendo los trabajos de Walsh (2010), Tubino (2015), Dietz (2019) y otros autores del continente, la interculturalidad puede definirse en función de la (a)simetría entre las dos culturas que entran en interacción. El concepto se entiende como un enfoque relacionado con la gestión de la diversidad cultural. Se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias y el fomento de una actitud de respeto hacia la diversidad. Una actitud intercultural permite conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas. Los principios del mencionado concepto son los de la aceptación de la alteridad, la conciencia de

ser distintos, el respeto mutuo, el abandono del autoritarismo, el fomento de la comunicación y la flexibilidad en las relaciones de los “mundos” occidental e indígena.

La interculturalidad puede enarbolarse para ser funcional a los intereses de la construcción de una cultura homogénea o “comunidad Imaginada” (Anderson, 1993); de una cierta democratización que nace de la necesidad de conciliar, sobretodo en América Latina, una variedad de culturas con la construcción de un Estado-Nación unitario. Luego de una historia de exclusiones y discriminaciones, en las últimas décadas se ha pretendido dar una profundización democrática ampliando la participación a otros grupos culturales, dando así la imagen de Estados-Nación con democracias estables. “Cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve -directa o indirectamente- para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (o neo-liberal) de interculturalidad genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente” (Tubino, 2015).

Mientras el interculturalismo funcional o neoliberal justifica los procesos coloniales y asimiladores a la población indígena y migrante, el concepto de interculturalismo crítico o liberador desarrollado ampliamente en la última década por pensadores latinoamericanos<sup>5</sup>, sostiene que la interculturalidad ayudar a suprimir la asimetría cultural entre diferentes grupos; el interculturalismo crítico no describe la diferencias entre las culturas, sino que se cuestiona por las condiciones y el contexto de las interacciones culturales; releva las causas del no-diálogo. Así lo desarrollan también nuevos referentes de la llamada “intelectualidad indígena”, jóvenes profesionales y con posgrado que en los últimos años han usando el

---

<sup>5</sup> El grupo “modernidad-colonialidad” que reúne a pensadores como: Walter Mignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh, entre otros. Son referentes a sobre una mirada crítica respecto a los contactos culturales en la historia continente.

estatus de la sociedad dominante por sus trayectorias académicas, para escribir en su lengua originaria históricamente desplazada, reflexiones que complejizan el concepto. En el libro de la Comunidad de Historia Mapuche “Awükan Ka Kuzankan Zugu Wajmapu Mew” (que se traduce como: “violencias coloniales en Wallmapu”) (2015), se señala que la situación colonial adquiere nuevos matices económicos y materiales, posee nuevas instituciones y tecnologías que velan por conservar su funcionamiento, ensaya nuevas prácticas con los colonizados, instaera jerarquías de orden social, racial y de género. Más aún, en la presente era neoliberal de sociedades colonizadoras (chilena y argentina), las políticas de la “interculturalidad” y “multiculturalidad” urdidas por y desde los agentes de los Estados o agentes corporativos del capital local y global, escenifican nuevas relaciones coloniales de poder al restablecer tutelajes y subordinaciones en el cómo y quién define los parámetros y los marcos de la denominada comunicación “intercultural” (Antileo, Carcamo-Huechante, Huinca-Piutrin, & Calfio, 2015).

### **3.2.- Primeras Naciones Originarias y República de Chile**

En la urbanidad las primeras naciones constituyen una diáspora, por lo que siempre se debe estar alerta y transitar con extremo cuidado los esencialismos que emergen de la ciudad moderna, central y metropolitana como Santiago. Al enmarcar un trabajo con agentes culturales e individualidades con los/as cuales enarbolamos causas interculturales, se tiende al elevar un romanticismo de lo ancestral a quienes perciben una agobiada ciudad e ilusionan que la única salida es migrar a una ruralidad de hace 500 años. La generación actual de jóvenes mapuche nacidos en la ciudad y que en los últimos años han tenido una prolífica producción de textos, son tajantes en reiterar que como pueblo se han constituido por múltiples devenires; que la univocidad estandarizada de héroes o campesinos, es parte también del colonialismo republicano que ha moldeado el pensamiento mapuche y sobre los mapuche (Antileo & Lincopi, Fütxa Warriá o Capital del Reyno. Imágenes, escrituras e historias mapuche en la gran ciudad 1927-1992, 2018). En el caso de las primeras naciones andinas, Macusaya (2018) llamó a este fenómeno esencialista como “pachamamadas”.

Hay cierta renuncia a una “autenticidad” ancestral que muchas veces emerge en la ciudad desde un imaginario individual. Como señala Han (2017), el imperativo de autenticidad intensifica la referencia narcisista, fuerza al yo a producirse a sí mismo, y así, se traduce en la forma neoliberal de producción del yo. Convierte a cada uno en productor de sí mismo; nos representamos y producimos una autenticidad como argumento de venta.

En la compilación realizada por Mora & Samaniego (2018) reúnen distintos ensayos que analizan estudios de los siglos XIX y principios del XX, donde intelectuales y cronistas escriben acerca del indígena, en pleno proceso de consolidación del Estado-Nación chilena. En el texto se señala que en el siglo XIX, mientras se despojaba al “salvaje araucano”, paralelamente caía en la especialización de rasgos fenotípicos y culturales, tomando los primeros como aspectos a considerar para asignar membresías grupales que presumen un cierto nivel de desarrollo social y cultural, y con ello establecer una jerarquización que ubica y afecta a un colectivo interior de un sistema colonial. Las relaciones chileno-mapuche estuvo mediado por estereotipos que se generaron en distintos momentos de la historia del contacto interétnico, configurando un sistema de clasificación en el cual los indígenas son adjetivados como valientes guerreros (hasta la década de 1840), bandidos sanguinarios (entre 1840 y 1881), indios flojos y borrachos (1893 hasta 1920), como una carga y responsabilidad del hombre blanco (desde 1920 hasta 1960), salvajes gentiles a los que les falta educación (1960 a la fecha); señalan en su texto Mora y Samaniego citando a Milan Stuchlik (1974). Estas últimas clasificaciones de estereotipos reseñadas de la década de los '70s, sin duda las categorías enunciadas se entrelazan y mezclan en función de las décadas y los intereses dominantes que han marcado el devenir del Estado chileno unitario. En la actualidad se siguen entremezclando estas categorías, sumando además la categoría de “terrorista rural”, y actualmente los medios están instalando la categoría de “narcotraficante”.

Resumiendo, este apartado busca relevar las tensiones existentes entre la modernidad y progreso ansiado por la República de Chile y las cosmovisiones de las Primeras Naciones Originarias. La senda de desarrollo en la construcción del Estado-Nación está situado casi siempre en el contexto urbano. Es en el contexto desde donde nace esta iniciativa o proyecto sometido a evaluación en esta Tesis/AFE, es de pertinente poner en el debate estos conflictos

y las cosmovisiones originarias, sobre todo por el momento histórico-político de inflexión dado el proceso constituyente, y donde la apertura a nuevas alteridades en la construcción del Estado chileno son centrales para al Plurinacionalidad de los territorios.

### 3.2.1.- Deuda

El Estado chileno tiene una gran deuda con las Primeras Naciones Originarias, en cuanto a reconocimiento y un conjunto de materias sectoriales. Todos los Estados del continente con población de pueblos originarios en su territorio los tienen reconocidos en la marta magna; el Estado chileno es la excepción, con el “agravante” de contar con más del 10% de la población que se reconoce como parte de un pueblo o nación originaria. Esto lo muestra la tabla siguiente:

**Tabla 1: Dimensiones temáticas de las constituciones latinoamericanas**

DIMENSION	REFERENCIAS	ARGENTINA	BOLIVIA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	ECUADOR	EL SALVADOR	GUATEMALA	HONDURAS	MÉXICO	NICARAGUA	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	URUGUAY	VENEZUELA
Reconocimiento	Pueblos indígena	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	Pueblos afro		✓	✓		✓		✓				✓						
Tierras	Protección tierras	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Política	Derechos representación política		✓			✓		✓				✓						✓
	Participación y consulta	✓	✓			✓		✓				✓	✓		✓			✓
	Autonomía y autodeterminación		✓			✓		✓				✓	✓			✓		✓
	Derecho propio		✓	✓		✓		✓				✓			✓	✓		✓
Social	Vivienda		✓					✓		✓		✓						✓
	Trabajo		✓	✓				✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓
	Mujer indígena		✓			✓		✓				✓		✓				
	Infancia indígena							✓										
Cultural	Identidad propia	✓	✓	✓				✓		✓		✓		✓	✓	✓		✓
	Medicina tradicional		✓					✓		✓		✓		✓		✓		✓
	Educación bilingüe	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
	Patrimonio		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Lengua		✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓

Fuente: PNUD (2021)

Todos los Estados latinoamericanos reconocen en sus constituciones el carácter multicultural de su territorio, y además de reconocer la existencia de los pueblos indígenas, abogan por su

protección y desarrollo cultural, asegurando Derecho a la tierra, al ejercicio de la política y Derechos Sociales.

Las Naciones Unidas a través de diferentes mecanismos de monitoreo como el Consejo de Derechos Humanos (que gestiona el Examen Periódico Universal, EPU) y el Consejo Económico y Social de la ONU han levantado recurrentes recomendaciones al Estado de Chile respecto a las disposiciones que se tiene para/con las primeras naciones originarias. En 2015, reitera evaluación anterior del Comité dispuesto para estos efectos en cuanto a recomendar que el “Estado garantice el reconocimiento integral y la protección jurídica necesaria de los derechos económicos, sociales y culturales en el nuevo texto constitucional, asegurando que el proceso de reforma constitucional previsto se realice de una forma transparente y participativa. El Comité también llama la atención del Estado parte su Observación general relativa a la aplicación interna del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) de la Asamblea de las Naciones Unidas (1966), y ratificado por el Estado de Chile en 1969.

Esto se hace patente por la deuda con los Derechos de pueblos indígenas, en los últimos EPU el comité reitera la deuda pendiente del Estado chileno: “El Comité sigue preocupado por la falta de reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas y por la falta de un mecanismo legal que garantice la obtención del consentimiento previo, libre e informado de los pueblos indígenas en relación a la toma de decisiones que pudieran afectar al ejercicio de sus derechos económicos, sociales y culturales. Pese a los esfuerzos realizados por el Estado parte en cuanto a la demarcación de tierras indígenas, preocupa al Comité la limitada protección al derecho que tienen los pueblos indígenas a disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, así como de sus tierras ancestrales (Art. 1)”

El Comité insta al Estado parte a que:

- a) Cumpla con el compromiso mencionado durante el diálogo interactivo, de garantizar el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en la nueva Constitución;
- b) Tome las medidas legislativas y administrativas necesarias para garantizar la obtención del consentimiento previo, libre e informado de los pueblos indígenas en

lo que respecta a la toma de decisiones susceptible de afectar directamente el ejercicio de sus derechos económicos, sociales y culturales; y

- c) Aumente sus esfuerzos para garantizar el derecho que tienen los pueblos indígenas a disponer libremente de sus tierras, territorios y recursos naturales, incluso mediante el reconocimiento legal y protección jurídica necesaria

### **3.2.2.- Esfuerzo por superar la deuda**

Se ha realizado un esfuerzo desde el retorno a la democracia para superar en parte esa deuda/culpa pendiente del Estado chileno, así el año 2003 la Comisión por la Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (CVHNT), tras dos años de conformada<sup>6</sup> evacuó su informe que fue publicado oficialmente el año 2008. En el documento se explicitan los “principios generales y bases para un nuevo trato” (Gobierno de Chile, 2009), estos principios corresponden a la convicción formada de la Comisión respecto a la interacción del Estado con los Pueblos Originarios. Uno de los principios base es que la conformación del Estado-Nación chileno supuso un intento sistemático deliberado de partes de las elites del siglo XIX por asimilar -mediante la fuerza y la letra- a los pueblos originarios con el fin de formar una ciudadanía leal a la Nación, y el Estado tener control territorial en áreas sin su total soberanía.

El Estado propició el genocidio a diversos Pueblos; a los que sobrevivieron, se los redujo y fragmentó territorialmente y aplicó políticas de castellanización forzosa que hizo desaparecer el patrimonio cultural y lingüístico de prácticamente todos los Pueblos Originarios. El siglo XX se caracterizó por extendidos procesos migratorios hacia las urbes, propiciado por los procesos “modernizadores”, y políticas del Estado igualmente asimiladoras que seguían reproduciendo el patrón colonial de “civilizar al salvaje”. El corolario de este empeño del Estado en el siglo XX fue la Ley N° 19.253 del año 1993 que establece las normas sobre “Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas”, también llamada “Ley Indígena” que nos rige hasta el día de hoy. Esta Ley nace en un contexto de consolidación de un Estado subsidiario, y coherente con un modelo que favorece el sector privado, y donde los Pueblos

---

<sup>6</sup> Decreto Supremo N°19, del 18 de enero de 2001.

Originarios son integrados apoyando su “emprendimiento con identidad” o con políticas de discriminación positiva

En síntesis, el proceso de construcción del Estado-Nación chileno se caracteriza en el siglo XX por el rol que cumplieron las instituciones formadoras en la configuración de una sociedad eurocéntrica. Con el paso de las décadas, se fue configurando una institución escolar reproductora de las desbalanceadas relaciones de poder (Bourdieu, 1970). Y como consecuencia, un desplazamiento y precarización de las culturas originarias que han habitado los territorios donde se ha construido el proyecto de Estado-Nación chileno.

Al cumplirse un siglo de la Ley de Instrucción Primaria, hito importantísimo para la construcción del Estado Nación chileno monocultural donde en medio de las celebraciones por este aniversario que refuerzan el imaginario republicano de la igualdad de oportunidades y modernidad eurocéntrica, son muy escasas las voces críticas que en pleno siglo XXI relevan el hecho la castellanización forzada que se impulsó con dicha Ley. La experiencia de la castellanización a toda la población fue todo un éxito para el Estado y Nación chilena; el monolingüismo se consagró en todo el territorio desplazando de manera radical a las lenguas de las naciones originarias.

Dentro de los matices existentes de la llamada “emergencia indígena” que surge después de 5 siglos de colonialismo en el continente, es la reivindicación de las primeras naciones en con la lengua del colonizador, esta compleja diáspora se acentúa en las urbes que asumen el duelo de la pérdida de la lengua, pero que impulsan su recuperación aprendiéndola como su segunda lengua, después del castellano.

### **3.3.-Educación Intercultural en/de/para Primeras Naciones Originarias**

Cognición, inclusión y cultura son tres ejes de un triangulo, tres miradas necesariamente complementarias que ayudan a los procesos educativos deben ser más pertinentes, más contextualizadas y más arraigadas a las realidades latinoamericanas (Dietz, 2019)

Históricamente, las políticas educativas en/de/para Primeras Naciones Originarias han tenido un marcado acento y foco “para indígenas”. La construcción de los Estados-naciones determinaron la escuela pública donde han asistido -y siguen asistiendo- niños y niñas de pueblos con lenguas o idiomas minorizados para incorporar un único idioma nacional impuesto. En latinoamerica, esta educación monolingüe de castellano fue incentivada por los propios padres y madres que veían en esa asimilización forzosa la salida de abusos y precariedades materiales que ellos arrastraban.

De esta manera, en el afán homogenizador de la colonia y la república, en Chile desde que se fundó el “Colegio de Naturales” en Chillán el año 1697<sup>7</sup> hasta nuestros días, se ha disminuido de manera paulatina el uso y profundización de la lenguas y cosmovisiones de las naciones originarias, dando paso a una castellanización forzosa y al monolingüismo.

De manera reduccionista; el monolingüismo y monoculturalismo se instauraron como lo deseable y normal, otorgando prestigio y poder al castellano, gatillando entre otras múltiples consecuencias para las poblaciones indígenas, la integración a la cultura dominante, como asimismo la pérdida de lenguas, espiritualidad, tradiciones, otros legados culturales y territoriales.

En la actualidad y producto de protagonismos indígenas y reivindicaciones sociopolíticas y sobre la base de normativas internacionales y leyes nacionales; se han profundizado los enfoques asociados a la promoción lingüística y cultural, desde una perspectiva de derecho.

Desde la perspectiva oficial, los programas de EIB en tanto proyectos de reivindicación idiomática-cultural son concebidos como una suerte de licencia o concesión a favor de los pueblos originarios, y no como parte medular e integral de sus proyectos educativos en la medida en que hagan suyo el derecho de las minorías

Junto a este proceso surge la dimensión de interculturalidad; concepción no exenta de tensiones, y que en este contexto de análisis, refiere a las relaciones que se construyen entre población indígena, estados nación, y ciudadanía en general con todas las problemáticas y

---

<sup>7</sup> <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-printer-92782.html>

oportunidades que propician estos vínculos. De tal forma, hay consenso en considerar que la interculturalidad debiera propiciar el intercambio entre culturas, desde una perspectiva de equidad y en condiciones de igualdad. Esto implica tensiones y negociación; por lo tanto se concibe como un proceso en construcción permanente que aspira a la reciprocidad, crecimiento y aprendizaje de las personas que conviven en contextos y territorios de diversidad. (Walsh 2002, García Canclini 2004).

### **3.4.- Sustento Jurídico de la Educación Intercultural Indígena**

En este apartado se da cuenta del marco normativo que sustenta la educación intercultural indígena dentro del sistema educativo chileno. Se hace un recorrido de las principales disposiciones vigentes desde el retorno a la democracia al día de hoy.

#### **3.4.1.- Marco Jurídico Internacional**

Se ha actualizado la jurisprudencia con un conjunto de tratados internacionales que el Estado chileno ha suscrito a nivel internacional y que promueve distintos ámbitos que se entrelazan con la educación intercultural indígena.

En línea con lo anterior, el Estado chileno ha suscrito la mayor parte de los tratados, convenios y pactos internacionales aseguran la no discriminación a quienes habitan el territorio y atención a los diversos colectivos que habitan su territorio. Los órganos de la ONU creados en virtud de tratados comparten un enfoque común en lo relativo al significado de la discriminación. En el párrafo 7 de su Observación General No. 18, el Comité Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la ONU define la discriminación como *“toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas”*

El Derecho internacional también exige a los Estados asegurar que existan, y se apliquen, planes de acción, políticas y estrategias para combatir la discriminación formal y sustantiva, tanto en el sector público como en el privado. En línea con lo anterior el Estado chileno a promulgado distintas leyes que se alinean al Derecho Internacional, como la Ley N° 20.609, más conocida como “Ley Zamudio” vigente desde el año 2012.

Sin embargo, los organismos internacionales han interpelado al Estado de Chile en diferentes oportunidades por el no cumplimiento de los compromisos asumidos. Existen distintas instancias e instrumentos. A continuación, se da a conocer un extracto de estas recomendaciones.

### **Convenio 169 de la OIT**

El convenio 169 de la OIT es el instrumento más relevante para los pueblos originarios, esto por su carácter vinculante como por establecer la participación indígenas en todas las materias que pueden afectarlos como pueblo. Por lo mismo, este convenio se ha utilizado para establecer el derecho a consulta a los pueblos indígenas en distintas iniciativas estatales. Además, existe articulado en materia educativa que es importante señalar, a saber:

*“Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Art 26).*

También agrega que *“Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (Art 27) y que “Siempre que sea viable, deberá enseñar a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se habla en el grupo al que pertenezcan”.*

### **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas y Tribales**

El estado chileno fue uno de los casi 200 estados en el mundo que apoyó la declaración de la ONU sobre pueblos originarios, que es mucho más avanzada en materia de Derecho (por el

ejemplo el de la Librederterminación), tiene menor peso en relación al compromiso y jurisprudencia con relación al convenio 169.

Así, el Estado chileno debe rendir cuenta cada cierto tiempo con las/os observadores de las Naciones Unidas.

### **3.4.2.- Marco Jurídico Nacional**

Para hacer este pequeño recorrido jurídico en el ámbito de la Educación Intercultural en Chile, es necesario recordar que el principal documento jurídico es la Constitución del Estado, siguiendo en orden de importancia nos encontramos con las Leyes y Tratados Internacionales, le siguen los Decretos Supremos, Decretos Exentos, Resoluciones e Instructivos del poder ejecutivo.

Antes de entrar a las normas educativas debemos mirar la Constitución, cuya principal deuda es el no reconocimiento a los Pueblos Originarios que habitan el territorio chileno, sin embargo, en el Capítulo I titulado “Bases de la Institucionalidad” se reconocen derechos fundamentales que son basales para promover y profundizar la interculturalidad en los diversos territorios. Se destacan de este capítulo: “Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...) El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece” (Art. 1); “El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes” (Art. 5).

### **Ley Indígena y Creación de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato**

En Título IV de la Ley 19.253, que agrupa los artículos del 28 al 33, explicita cómo se reconoce, respeta y protege las culturas y lenguas originarias. En el ámbito educativo se destacan los siguientes puntos:

- La creación en el sistema educativo nacional de “una unidad programática inserta en el currículum escolar nacional que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente”(art. 28).
- Desarrollo de 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” (art. 32)
- Recursos especiales destinados a “becas indígenas” (art. 33)
- Promoción de “institutos de cultura indígenas autónomos de capacitación y encuentro de los indígenas y desarrollo y difusión de sus culturas”
- Coordinación entre el Ministerio de Educación y CONADI para promover “planes y programas de fomento a las culturas indígenas (...) deberá involucrarse para el cumplimiento de dichas finalidades a los gobiernos regionales y municipalidades”

Las disposiciones señaladas anteriormente, dieron pie para la creación dentro del Ministerio de Educación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) el año 1996.

Además de la Ley Indígena, y tal como se adelantó en apartado anterior, uno de los hitos relevantes en la relación Estado chileno y Pueblos Originarios lo marca la promulgación del Decreto Supremo N°19 del 18 de enero de 2001, que crea de la **Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (CVHNT)**. El texto emanado de la comisión reconoce la deuda histórica y propone diversas medidas reparatorias, partiendo por el reconocimiento constitucional que “poseería el valor de una directriz para las políticas estatales y un valor interpretativo para el conjunto de las reglas”, también recomienda avanzar en Derechos territoriales, políticos y culturales los pueblos originarios. Se reconoce que la Ley Indígena no ha sido suficiente para garantizar su vigencia efectiva, se señala preocupación por la situación de las lenguas originarias y su subordinación frente a la lengua española.

Dentro de los derechos culturales, está el de la protección de lengua y cultura, y de una educación pertinente para estudiantes de pueblos originarios; se menciona además, la instrucción en su propia lengua o educación “intracultural”, promover la educación

autogestionada por los propios pueblos a través de franquicias tributarias y subvenciones a agrupaciones o “sostenedores colectivos”.

La CVHNT sugiere que en las regiones donde exista una importante presencia indígena y donde, en consecuencia, dos culturas están obligadas a convivir, debieran incorporarse a los contenidos curriculares mínimos, al menos de la educación básica y media, carácter de obligatorio algún tipo de contenidos que garanticen una educación intercultural.

A pesar de la profundidad y consistencia de las recomendaciones que realiza la CVHNT, no todas estas recomendaciones se tradujeron en leyes o instrumentos jurídicos para la instalación en el sistema educativo de las cosmovisiones, lengua y cultura de las primeras naciones originarias.

### **Ley General de Educación**

La Ley que le da el Marco al sistema escolar es la Ley N° 20.370 -conocida como Ley General de Educación (LGE)- en sus 3 primeros artículos se establecen los fines y principios de la educación. Esta Ley fue promulgada el año 2009, pero que ha tenido algunas modificaciones en su articulado después de proceso de reforma educativa impulsado entre el año 2014 y 2018. Este cuerpo legal define a la educación como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (...)” (Art. 2).

En el Artículo 3, se definen 15 principios que inspiran al sistema educativo, a saber: Universalidad y educación permanente; Gratuidad; Calidad de la educación; Equidad del sistema educativo; Autonomía; Diversidad; Responsabilidad; Participación; Flexibilidad;

Transparencia; Integración e inclusión; Sustentabilidad; Interculturalidad; Dignidad del ser humano; y Educación integral.

El principio de la **Interculturalidad en el sistema educativo** se define como *“el reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”*. Este principio conecta con otros definidos en el mismo artículo, se destacan los siguientes:

- **Diversidad:** “El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes (...)”
- **Integración e inclusión:** “El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”
- **Sustentabilidad:** “El sistema incluirá y fomentará el respeto al medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones”
- **Educación integral:** “El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber”.
- **Flexibilidad:** “El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos”

Los artículos siguientes (del 4° al 16°) establece los Derechos y Deberes en el Sistema Educativo para los diferentes actores. Es importante señalar que la Ley N° 20.845 -también llamada Ley de Inclusión- del año 2015, incorporó un número considerable de normas en esta sección de la LGE. Se destacan

**“es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias(...)** Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.”(art. 4)

“Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar la probidad, el desarrollo de una educación inclusiva en todos los niveles y modalidades y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria; fomentar el desarrollo de una cultura cívica y laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa; y que promueva la participación activa, ética y solidaria de las personas en la sociedad, con fundamento en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentran vigentes; estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación” (art. 5)

En la LGE también se establecen los niveles y modalidades de la educación formal, y sus normas generales. Existen varias de estas normas que tributan al fortalecimiento de interculturalidad en el sistema educativo, se destacan los siguientes:

- “(...)Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras. La educación intercultural bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad” (Art. 23°)

- La educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:
  - a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno. b) Apreciar sus capacidades y características personales (...) e) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física. (...) i) Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno. (...) m) En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen (art. 28°)
- La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:
  - a) En el ámbito personal y social: a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad. b) Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos. c) Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros. d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros (...)
  - b) En el ámbito del conocimiento y la cultura: a) Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad. (...) g) Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y socio-cultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática. h) Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medio ambiente. (...) En el caso de los establecimientos

educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena. (Art. 29º)

- La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:
  - a) En el ámbito personal y social: a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable. b) Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia. c) Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos. d) Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses.
  - b) En el ámbito del conocimiento y la cultura: a) Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano. b) Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia. c) Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad. (...) i) Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural. (...) k) Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado. (...) En el caso de los

establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo. (Art. 30)

### **Nueva Educación Pública**

La Ley N° 21.040 promulgada el año 2017 que crea el nuevo sistema de Educación Pública, comenzó a implementarse gradualmente el año 2018, y significa que todos los establecimientos públicos, ahora dependientes de las municipalidades, pasan a depender de los Servicios Locales de Educación Pública (SLE), estos nuevos organismos estatales estará conformado por un Consejo Local de Educación con participación de docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados e instituciones de educación superior; y un Comité Directivo Local con representación de los centros de padres, municipalidad y gobierno regional.

Si bien, esta Ley se enmarca a lo señalado anteriormente en la LGE, su importancia para la Interculturalidad radica en el refuerzo para asegurar una educación integral y con enfoque de Derecho; y el avance hacia una educación descentralizada, y donde los actores territoriales juegan un rol fundamental en la formación de las y los estudiantes. Se destacan estos últimos principios del Sistema de Educación Pública (Art. 5°):

- a) **Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad.** El Sistema deberá contar con proyectos educativos diversos y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad, respetando siempre los derechos humanos y la convivencia democrática. En la formulación y desarrollo de los proyectos educativos de los establecimientos educacionales se deberá garantizar y promover la participación de las comunidades educativas, asegurando el derecho a la información, organización y expresión de sus opiniones en los asuntos que les afectan, de conformidad a la legislación vigente.
- b) **Integración con el entorno y la comunidad.** El Sistema se encargará de promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan a las personas y

comunidades contribuir a asegurar, desde sus propias identidades, su supervivencia y bienestar, a través de una relación creativa y constructiva con sus respectivos entornos, reconociendo la interculturalidad, según lo establecido en el artículo 3, letra m), del decreto con fuerza de ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación. Para ello, los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales deberán propender a formar personas conscientes de su individualidad y de pertenecer a una comunidad y a un entorno, promoviendo una cultura de paz, justicia y solidaridad, participativa y democrática, comprometida con la conservación del medio ambiente.

### **Nueva Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios**

Además, del marco que nos dan las Leyes para impulsar la Educación Intercultural, existen dos Decretos Supremo que avanzan en la incorporación de las lenguas y culturas de los pueblos originarios en los establecimientos educativos de Chile, asignatura que ya se anuncia en el artículo 23 de la LGE.

#### **Decreto 280 (Sector de Lengua Indígena)**

Este Decreto, vigente desde septiembre del 2009, crea la Asignatura (o Sector) de Lengua Indígena que se incorpora al Currículum Nacional. Se establecen los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (MCO) de esta nueva asignatura. En este marco curricular se agrupan los OF y MCO en los ejes de: Tradición Oral, Comunicación Oral y Comunicación Escrita. Es importante señalar que este marco curricular sólo tendrá vigencia hasta el 2019, ya que se está en pleno proceso de consulta para establecer los nuevos Ejes según las Nuevas Bases Curriculares que rigen en todo el sistema.

#### **Decreto 301 (reconocimiento al Ed. Tradicional)**

Este Decreto, vigente desde julio del 2018, reconoce formalmente al Educador/a Tradicional Indígena como un nuevo actor dentro del sistema educativo y el encargado para enseñar la lengua, cultura y cosmovisiones de su pueblo.

Para que esta actor cumpla sus funciones en los establecimientos, debe estar validado por una comunidad o asociación vinculada al establecimiento, y debe constatar sus competencias

lingüísticas con asociaciones indígenas o instituciones de cultura indígena que designa la secretaría Regional Ministerial correspondiente.

### **3.5.- Propósitos para la incorporación de Educación Intercultural**

En el marco de la reforma educativa 2014-2018, el ministerio de educación se vio en la necesidad de establecer una definición o concepto respecto a la interculturalidad que sirviera como marco a las políticas educativas en este ámbito. Qué entender como educación intercultural no es trivial; esta dentro de un “campo en disputa” por diferentes enfoques y perspectivas. Con ese propósito se revisaron todos los documentos generados desde la institución ministerial que definía u orientaba el quehacer en educación intercultural en las últimas dos décadas. Así, el año 2016 el Mineduc en conjunto con la UNICEF encargaron la sistematización de todos los propósitos que la institucionalidad estatal ha planteado respecto a la interculturalidad en el sistema educativo.

Para estos efectos, se entiende el propósito referido al significado o intencionalidad de la educación intercultural, y también como el direccionamiento u orientación de ésta, en otras palabras, se buscó el “para qué” y el “hacia dónde” de la interculturalidad en el ámbito educativo. Estos propósitos se explicitan en los marcos lógicos y objetivos programáticos que se han explicitado en diferentes documentos de la política educativa desde el año de creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación.

La siguiente tabla resume los diferentes propósitos que persigue la educación intercultural en las iniciativas del Mineduc desde el año 1996.

**Tabla 2: Propósitos Educación Intercultural**

Propósito	Definición
Compensar	Releva características y brechas socioeconómicas de la población indígena y propone la EIB como medio pertinente para mejorar logros de aprendizaje del sistema

Dialogar / interactuar	Dimensión relacional de diálogo entre diferentes culturas, fundada en la riqueza de la diversidad en los planos valórico, cognitivos y/o político
Diferenciar	Propone afirmar y visibilizar la diferencia cultural y lingüística para conservarla
Reconocimiento y fortalecimiento cultural	Fortalecimiento, reivindicación de la cultura y lengua. Sin foco en transformación de relaciones sociales asimétricas, derechos colectivos, etc.
Empoderar	Además de reconocimiento y fortalecimiento cultural, releva aspectos sociales y políticos de los pueblos para mejorar su posición / participación en relación con la sociedad hegemónica
Transformar	Propone acciones afirmativas y reconocimiento para los pueblos originarios, pero busca modificar a la sociedad mayoritaria, concientizar y redefinir las identidades excluyentes correspondientes a la mayoría hegemónica; propone un proyecto de sociedad
Descolonizar	Busca establecer nuevas formas de vinculación entre lo hegemónico y lo colonizado, considerando la dimensión histórica de dicha dominación, busca dar cabida a otros saberes y a otra educación

El nivel central del Ministerio de Educación, realizó el ejercicio de interrogarse respecto a los propósitos la educación intercultural a lo largo de las últimas dos décadas. Este ejercicio permitió por primera vez para el ministerio de educación visualizar un marco de acción de política educativa. Por lo que el concepto Interculturalidad el MINEDUC lo define como: “un horizonte etico-político que enfatiza las relaciones horizontales entre las personas,

grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todas y todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. En el caso de los pueblos originarios, devela sus características, y distintos sistemas que problematizan, y a la vez, enriquecen las construcciones de mundo, asegurando el ejercicio de los derechos individuales y colectivos.” (MINEDUC, 2018).

Igual que lo realizado desde la centralidad de la institución educativa (MINEDUC), lo primero a considerar desde la unidad educativa, equipo de gestión, equipo docente, es la necesidad de consensuar qué entenderemos por interculturalidad, así vemos la manera de fijar las directrices que guiarán las acciones u orientaciones a planificar.

Las tipología respecto a los tipos o propósitos de la interculturalidad, también debe ser posible observar en las escuelas a través de sus actores; la tabla anterior puede ser un primer insumo para la creación de los instrumentos de gestión.

Es necesario tener presente que dicha definición debe ser constante en todos los instrumentos, de manera que exista una correlación entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las acciones luego a ejecutar en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en torno a estas temáticas. Esta articulación permite a su vez una mayor institucionalización de la interculturalidad, volviéndolo un eje transversal dentro de los establecimiento educacionales. Los PME requieren de un trabajo contextualizado y que como tal considere su entorno en sus componentes socioculturales, dotándonos esta mirada de la necesidad de incluir la interculturalidad en aquellos espacios en que la diversidad es una oportunidad y elemento presente dentro de las escuelas. Otro elemento importante de destacar, es el propiciar espacios participativos de construcción de los instrumentos de gestión, toda vez que la participación es una de las bases de la interculturalidad.

El avanzar hacia los últimos tipos de esta tabla nos darán cuenta del avance hacia una interculturalidad crítica y con real sentido transformador de la realidad, espacio que desde la escuela es posible de gestar.

### **3.6.- A modo de síntesis**

El marco que guía esta Actividad Formativa Equivalente (AFE) relaciona a las primeras naciones, pueblos originarios o sucintamente indígenas con el sistema educativo. Entendiendo la institución educativa como parte del Estado, esta relación no estará exenta de conflictos y contradicciones discutidas ampliamente en las últimas décadas y en las décadas que vienen. Se ha acuñado el término de “educación intercultural”, que en Chile recién se problematiza, aunque su relativización lo vacían de muchos significados desde la cultura históricamente dominada o marginalizada.

La jurisprudencia del Estado chileno ha incorporado un enfoque intercultural producto de la demanda que han llevado los diversos los pueblos que luchan por su autodeterminación. En América Latina, los movimientos de los pueblos originarios han logrado que los Estados incorporen sus perspectivas en distintos ámbitos y sectores. En Chile, las demandas por una educación intercultural indígena se remontan desde la década de 1930 por diversas agrupaciones Mapuche (Cañulef, 1998). Sin embargo, las leyes y normativas que responden a estas antiguas demandas sólo llevan un poco más de dos décadas, lo que transforma a Chile en el país que se integra tardíamente el desarrollo de la educación intercultural indígena en el continente.

A pesar de todas las herramientas normativas acumuladas en las últimas décadas -tanto nacional como internacional- para incorporar las cosmovisiones de las primeras naciones originarias (Ley Indígena, “Pacto Reconocer”, Convenio 169, etc), el sistema educativo se ha cerrado a incorporar sistemáticamente en los procesos de aprendizajes de las/os estudiantes la cosmovisión, lengua, cultura e historia de las primeras naciones originarias. El caso de Peñalolén ejemplifica muy bien esta situación; ya que, a pesar que el municipio fue uno de los primeros del país en contar con una oficina de pueblos originarios, en los 12 años de existencia de esta oficina, nunca se ha incorporado formalmente un trabajo con la

Dirección de Educación para la incorporación de la cultura de los pueblos originarios del territorio en los procesos educativos de los colegios municipales.

## **CAPITULO 4: TERRITORIO DE PEÑALOLÉN**

La comuna de Peñalolén fue fundada en 1984, vía Decreto firmado en tiempos de la Dictadura de Pinochet (1973-1990), actualmente cobija a 241.599 habitantes, la mayoría mujeres (52%) que habitan 51.542 viviendas, con una densidad poblacional 3.970 personas por Km<sup>2</sup>, con un 4,4% que está bajo la línea de la pobreza medida por ingresos (promedio nacional: 8,6%). Es una comuna que no está dentro de los territorios prioritarios en función de los apoyos del gobierno central y regional, ya que sus indicadores sociales promedio se ubican a un nivel intermedio o bajo (puesto 39° de 52) según el Ministerio de Desarrollo Social (2021), al igual que su Índice de Desarrollo Comunal (IDC) que mide indicadores de bienestar, economía y educación (ICHEM & IEH, 2020) la ubican con un IDC “Medio Alto” en el lugar 43° a nivel nacional (345 comunas en total). En contraste a lo anterior, la mayor parte de la población pertenece a los dos quintiles de menores ingresos, ubicándola en la posición 15° a nivel regional, sumado que el 17% de los hogares de la comuna están en condición de hacinados (promedio nacional: 14,6%), con un 26,3% de hogares que están bajo la línea de la multidimensional (promedio nacional: 20,7%).

Los contrastes de la comuna también se refleja en el sistema educativo. La comuna cuenta con 70 colegios, 40 de dependencia particular subvencionados, 15 particulares pagados y 15 públicos municipales. La matrícula está concentrada en colegios particulares subvencionados donde asisten 17.911 estudiantes, le sigue la matrícula particular pagada con 12.133 estudiantes, y por último son 8.569 estudiantes que asisten a la educación pública o red de establecimientos municipales REDUCA.

La comuna está compuesta por 5 macrosectores bien delimitados y que marcan una gobernanza municipal con fama de eficiente por la gestión diferenciada en esos cuatro sub-territorios comunales de La Faena, Lo Hermida, San Luis, Peñalolén Alto y Peñalolén Nuevo. Sin embargo, de los 5 macrosectores, sólo el más nuevo es que concentra a familias de mayor poder adquisitivo que disparan hacia arriba los indicadores sociales. En Peñalolén Nuevo abundan las de viviendas con terrenos más amplios, mejor acceso a servicios y espacios

públicos verdes, de la mano de negocio inmobiliario creciente y que ha aumentado la gran desigualdad socioambiental en la comuna y que la configuran con las características de una “ciudad fragmentada” (Salgado, Vásquez, & Fuentes, 2018).

#### **4.1.- Pequeño repaso por el devenir territorial**

Este territorio precordillerano del sector sur-oriente de la capital que alberga a esta joven comuna ha transitado a lo largo de su historia por diferentes épocas que han configurado un territorio diverso, y con características que reflejan las contradicciones históricas del Chile presente y pasado.

Los vestigios humanos que se han encontrado en el territorio tienen alrededor de 7mil años de antigüedad. Pero los registros historiográficos del territorio donde hoy se ubica la comuna de Peñalolén, dan cuenta de un territorio intercultural cercano al tambo de Macul, y por donde existían un sinnúmero de acequias que alimentaban los cultivos de tierras de caciques Mapuche que convivían con la cultura andina a través de los caminos del imperio incaico que cruzaban sus tierras. (Museo Nacional de Historia Natural, 2012)

Después de la colonización, en el proceso que hemos llamado “la construcción del estado-nación chileno”, muchos terrenos fueron traspasados a familias de la elite de la zona central, entre aquellas familias de la elite también se fueron traspasando las grandes haciendas; actualmente se conservan apellidos de esas acaudaladas familias con el nombre de las principales avenidas del territorio. El proceso vivido en el territorio es el reflejo de lo que pasaba en toda la zona central de la naciente república, donde se consolidó un modelo desarrollista y cultural eurocéntrico, negando y desplazando la herencia de las primeras naciones originarias que lo habitaron. Tal como lo detallan por Mora & Vasquez (2018), a fines del siglo XIX hubo escasa prioridad económica y política para estudiar con rigurosidad científica la cultura de los pueblos originarios desplazados y en contacto antagónico con la élite.

En el contexto espacial para generar este proyecto de educación intercultural indígena territorial, importante visibilizar que el concepto “territorio” desde el conocimiento y saberes

de los antiguos caciques y devenir de los actuales habitantes Mapuche del Peñalolén actual: Territorio se significa con el término “Mapu”; hablar de “tierra” es referirse al “territorio”. La cosmovisión mapuche respecto al territorio(s) la representa la imagen “tridimensional” del Kultrun. La “tierra” que todos conocen es uno de estas dimensiones, es parte del Nag Mapu que se visualiza como el Mapu intermedio, entre Wenu Mapu que es el mundo de arriba y Minche Mapu, mundo de abajo.

Sin perjuicio de lo anterior, el “territorio” es un concepto que siempre acompaña al Mapuche que se ha establecido en la metropolis, es innegable el imaginario del retorno al Wallmapu que escribe Naguil (2005) y la carga del despojo de las generaciones previas.

El desplazamiento de las culturas y lenguas originarias del territorio se compensan mínima y simbólicamente por el rescate etimológico en la comuna; iniciativas generadas desde la gobernanza municipal que rescata algunos significados de la lengua mapuche para nombrar iniciativas de políticas, espacios, incluso el mismo nombre de la comuna refleja esa intención de rescate patrimonial. Sin embargo, estas iniciativas simbólicas como gesto al Pueblo Mapuche, carecen de densidad y profundidad en los significantes de estas palabras o frases incorporadas.

Volviendo a la “ciudad fragmentada de Peñalolén” descrita anteriormente, todos los macrosectores, sin considerar “Peñalolén Nuevo”, representan a grandes poblaciones que tienen su génesis posterior de la “crisis salitrera” de la décadas de los años 30’s del siglo XX y el giro desarrollista chileno de ese entonces basado en la Industrialización por Sustitución de Importaciones. Miles de familias llegaron a la metrópolis en busca del supuesto progreso de las grandes fábricas abarrotando los conventillos que no daban abasto para la creciente población obrera, esto genera que estos sectores más vulnerables del gran Santiago fueran poblando los márgenes de la ciudad, y mediante tomas de terrenos fueron configurando pueblo mestizo urbano y movimiento de pobladores que habla Salazar (2012).

En un folleto del Parque por la Memoria Villa Grimaldi (2019) se cita al historiador de principios del siglo XX Armando De Ramón<sup>8</sup>:

*“Cuando los bordes de la ciudad avanzaban hasta tocar los parajes rurales, poblados o no, éstos de inmediato pasaban a ser llamados poblaciones [...]. Otras veces, cuando se trataba de antiguos caseríos rurales, éstos conservaban su nombre primitivo y terminaban designando con él un espacio más amplio. Así ocurrió con las aldeas de Ñuñoa [...].”*

A medida que avanzaba el siglo XX, las tomas de terrenos se combinaron con diferentes políticas para el acceso a la vivienda. Se destaca el trabajo realizado en los terrenos de Peñalolén la CORVI (Corporación para la vivienda) Operación Sitio (programa del ministerio de vivienda que impulsaba la autoconstrucción). Es identidad poblacional basada en la solidaridad y trabajo colectivo se robusteció en las luchas generadas por la Derecho a la vivienda digna.

En aquellos tiempos también empieza a visibilizarse una diáspora Mapuche que llega a la metrópolis posterior a la ocupación militar del Estado chileno sobre el territorio histórico de Wallmapu. Es un escenario donde la población mapuche autonegaba su cultura y lengua en su propio proceso de internalización del racismo colonial que caracterizó el despojo y destierro de su territorio; así el mapuche que llegó a la ciudad se empezó a apropiarse de los espacios de asociatividad que eran propios de los sectores populares, como aquellos movimientos de pobladores en lucha por la vivienda (Curivil, 2012).

#### **4.2.- Primeras Naciones Originarias en Peñalolén**

Según el último censo (2017) el 13% de la población de Peñalolén declara pertenecer a algún Pueblo Originario, lo que significó un aumento más que considerable respecto al anterior censo (2002), cuyo porcentaje llegaba al 5%. Del total actual, 27.955 se identifica con el Pueblo-Nación Mapuche (92%). Esto se resume en la tabla siguiente:

---

<sup>8</sup> Estudio de una periferia urbana. Santiago de Chile. Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, 1985. Página 120.

**Tabla 3: Población de Peñalolén según Pueblo Originario, Censo 2002 y 2017.**

Pueblo Originario	Total 2002	% 2002	Total 2017	% 2017
Kawésqar/Alacalufe	35	0,02	43	0,02
Atacameño/LikanAntai	47	0,02	29	0,01
Aimara	101	0,05	494	0,21
Colla	2	0,0	30	0,01
Mapuche	10.369	4,8	27.955	11,82
Quechua	102	0,05	259	0,11
Rapa Nui	51	0,02	130	0,05
Yámana/Yagán	18	0,01	11	0,0
Diaguita	0	0,0	307	0,13
Otro pueblo	0	0,0	1.276	0,54
Total pueblos originarios	10.725	4,96	30.534	12,91
Total no p. originarios	205.335	95,04	205.930	87,09
Total población comuna	216.060	100,0	236.464	100,0

Fuente: [www.bcn.cl/siit/reportescomunales](http://www.bcn.cl/siit/reportescomunales), en función de reportes INE.

La tabla anterior muestra la presencia en Peñalolén de todas naciones o pueblos reconocidos por el Estado al 2017. Se destaca -además del pueblo Mapuche- la significativa presencia de los pueblos Aymara, Quechua, Rapa-nui y Diaguita, éstos últimos cuatro pueblos suman más de mil habitantes en la comuna. Cabe destacar la presencia Diaguita -pueblo reconocido por el Estado el 2006- es el tercer pueblo con mayor cantidad de habitantes; es la razón por la cual el año 2002 no figuraban con habitantes en la comuna. Se puede inferir que la situación del pueblo Diaguita el 2002, es análoga a lo que sucede con otros pueblos originarios no reconocidos por el Estado y que tienen presencia en la comuna; el último censo destaca la

presencia de más de mil habitantes de Peñalolén en la categoría “otro pueblo”, estos habitantes pueden ser del pueblo Chango (reconocido el 2020), Selkam o habitantes otros pueblos o naciones aún no reconocidos; proceso de etnogénesis en la metrópolis que habla Campos (2019) y Antileo/Alvarado (2018), que se acrecienta cada año tanto en Latinoamérica, en Chile y también en el territorio de Peñalolén.

Actualmente en la comuna existen 9 agrupaciones Mapuche quienes constituyen la llamada Mesa de los Pueblos Originarios de Peñalolén. En el municipio funciona desde el año 2007 la Oficina de Pueblos Originarios, instancia que apoya la organización y deliberación colectiva de las asociaciones territoriales que conforman la mesa y que sesionan en asambleas cada 15 días.

#### **4.3.-Primeras Naciones Originarias en Colegios Públicos de Peñalolén.**

Según los datos oficiales del Ministerio de Educación, en los 15 colegios públicos de Peñalolén asisten 761 estudiantes identificados como perteneciente a algún pueblo originario, esto representa -en jerga de Mineduc- un 8% de “concentración indígena” tal como se muestra en la siguiente tabla desagregada por tipo de enseñanza.

**Tabla 4: Matricula de Primeras Naciones Originarias en colegios públicos de Peñalolén**

Tipo Enseñanza	Estudiantes	% del total general
Párvulo	97	12%
Básica	406	8%
Media	150	8%
Especial	5	9%
Adultos	103	12%
<b>Total</b>	<b>761</b>	<b>8%</b>

La Ley Indígena (1993) señala tres criterios para acreditar la “calidad de indígena”, éstos en términos simples son<sup>9</sup>: habitar en tierra indígena, apellido indígena y prácticas de vida acorde a la cosmovisión indígena. Sin embargo, las instituciones del Estado han gestionado en función del rol subsidiario la “calidad indígena”, sub-estimado la cantidad real de personas perteneciente a algunos de los pueblos-naciones, el sistema educativo formal no escapa a este problema como se puede ver a continuación para los colegios públicos de Peñalolén.

Los colegios no tienen un criterio único para identificar a un o una estudiante que pertenece a algún pueblo originario, siempre queda a la discreción de la persona que completa los registros de matrícula, quienes no preguntan si al estudiante ni al apoderado la pertenencia a algún pueblo. Por lo general, mezclar criterios de apellido, fenotípicos o conocimiento de las prácticas sus apoderados o familiares cercanos.

Para efectos de este trabajo, se analizaron los datos oficiales de los 8.900 estudiantes matriculados a abril del 2021 y se consideró sólo el criterio de poseer uno o ambos apellidos indígenas, encontrándose que en la comuna existen 516 estudiantes identificados como “no indígena”, pero según la Ley deberían contar con la “calidad indígena”. Corrigiendo sólo por criterio de apellido, se llega a la cifra de 1.277 estudiantes, lo que implica que la “concentración” sube a un 14% de la matrícula que pertenecen a pueblos-naciones originarias. La concentración es mayor en los primeros años de enseñanza, tal como muestra la siguiente tabla:

**Tabla 5: Matrícula de Primeras Naciones Originarias en colegios públicos de Peñalolén (Corregida)**

Tipo Enseñanza	Estudiantes	% del total
Párvulo	154	19%
Básica	693	13%
Media	280	15%
Especial	14	9%
Adultos	136	16%
<b>Total</b>	<b>1.277</b>	<b>14%</b>

<sup>9</sup> En estricto rigor, el artículo 2º de la Ley 19.253 señala en el primer criterio que la calidad de indígena será para los descendientes de las tierras indígenas que son definidas en el artículo 12º de la misma Ley; el segundo criterio considera cualquiera de los dos apellidos hasta por tres generaciones anteriores; para el tercer criterio, la mantención de prácticas indígenas pueden ser propias o de su cónyuge, y las personas se deben auto identificar de algún pueblo.

La invisibilización de por lo menos el 40% de estudiantes de pueblos-naciones originarias en los colegios públicos de Peñalolén, no sólo muestra la omisión de la institución estatal de las identidades que habitamos la misma comuna y territorio educativo, es también parte de esos “sucesivos y sutiles enmascaramientos identitarios” que afectan a los Mapuche y Aymara santiaguinos (Ancán & Calfío, 1998).

En síntesis, el actual contexto territorial de la comuna de Peñalolén, tanto por sus características sociodemográficas homologables a la realidad país, como su devenir histórico que han consolidado una identidad particular para cada uno de los macrosectores existe una necesidad evidente de robustecer el conocimiento patrimonial y originario del territorio.

La diáspora indígena -sobre todo Mapuche- existente en la comuna se distingue en los procesos de “recuperación territorial peñalolense” y se mezcla con la identidad de pobladoræs presente sobre todo Lo Hermida y Peñalolén Alto. Los colegios insertos en estos macrosectores son los que concentran la mayor cantidad de estudiantes de las primeras naciones originarias, estos actores son claves en el proceso constituyente plurinacional gestándose en estos momentos, por lo que requiere una mirada de Estado y política educativa local activa, audaz y capaz de impulsar procesos educativos interculturales.

## **CAPITULO 5: ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

Establecer la estrategia metodológica para la evaluación de la experiencia ha revestido particular dificultad. Evaluar el incipiente programa intercultural implementado en colegios públicos de Peñalolén tiene un abanico de posibilidades considerando el rol activo de quien toma el rol de investigador. Han sido 20 meses de impulso para una transformación en la educación pública de Peñalolén. Esto se puede enmarcar en lo conocido extensamente como una Investigación Acción Participante (IAP), pero significado desde lo planteado por Fals Borda como “investigación militante”; inserto en el terreno para generar un compromiso consecuente y a la vez considerando la consciencia política o “sensibilidad intercultural” de las comunidades investigadas con tal de no manipular o dominar. Se mezclan diferentes técnicas de intervención, adecuándolas con el fin de ponerlas a disposición de la comunidad, y así, co-construir procesos de transformación social al ritmo pertinente.

Fals Borda señala que “la inserción que se realizaría en las comunidades, tendría al menos dos determinantes: la de constituir una experiencia intelectual de análisis, síntesis y sistematización, realizada por un personal comprometido con grupos claves o personas pertenecientes a éstos; y el de ceñirse a diferentes modos de aplicación local, según las alternativas o coyunturas históricamente condicionadas. Estas 2 determinantes configurarían la técnica básica de la investigación militante llamada investigación-acción, que incluye la dialéctica entre la teoría y la práctica (...) el objetivo es aumentar la velocidad de la mayor eficacia que habrán ganado (Borda, 2012) los grupos organizados con estos fines, lo cual puede llevar, en la práctica, a articular o reforzar un movimiento y una organización de política avanzada” (Fals Borda, 2003)

El límite de cerrar una evaluación en un tiempo acotado, que corresponde por lo demás sólo al inicio de una intervención proyectada a 5 años, complejiza establecer los límites del despliegue en el campo. Sin embargo, el análisis se centrará en los registros de las interacciones vía cuestionario y entrevistas con las principales agentes educativos involucrados.

## **5.1.- Enfoque Metodológico**

Sin perjuicio de lo anterior, podemos situar un enfoque de constructivismo social a lo Berger y Luckmann (1986); significaciones subjetivas se convierten en realidades sociales objetivas denotando mecanismos de construcción social. Y desde un enfoque o paradigma interpretativo, no existe una realidad objetiva sino que ésta es construida socialmente. En esta evaluación se busca interpretar el sentido de acción que las/os agentes educativos establecen con un nuevo tipo de conocimiento que entra al espacio educativo formal, y así comprender la relación entre estos agentes educativos formales e interculturales en función del proyecto de EIB se impulsa.

Por lo tanto, el enfoque metodológico de este AFE es cualitativo, y el alcance es exploratorio y descriptivo. Adoptar este tipo de enfoque implica el levantamiento de datos provenientes del diálogo e interacción del investigador/evaluador con agentes educativos investigados, orientados a obtener su subjetividad desde las experiencias, perspectivas y significados, mediante un conjunto de prácticas y lógicas que implican procesos de observación, reflexión, la construcción de sentido compartido y sistematización (Sandoval, 2002; Cornejo & Salas, 2011). La investigación cualitativa no busca por tanto establecer de manera previa y probar hipótesis o teorías, sino éstas se pueden generar durante el proceso de investigación o emergen como resultado de la mismo (Salgado, 2000; Sandoval 2002; Hernández et. al 2006).

Cabe destacar que el enfoque cualitativo se caracteriza porque la realidad es entendida de manera holística y compleja (Mejía, 2004), el conocimiento se concibe como una producción de significados situados y contextuales, el cual siempre emerge del encuentro con otro (Cornejo et. al, 2011), y el interés central es comprender “la intención del acto social, esto es la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos, creencias que lo dirigen hacia un fin determinado” (Mejía, 2004, p. 280).

Para comprender los significados de incorporar las cosmovisiones originarias tanto de las educadoras interculturales como de los agentes educativos formales, se consideró utilizar un enfoque etnográfico, mediante trabajos de campo que permitieran observar e interactuar con estos agentes. Esta estrategia, de acuerdo a Cottet (2006):

“Trata de traducir relatos testimoniales a una trama que organiza escénicamente el reconocimiento. Se trata de relatos testimoniales generados mediante la diversidad de formas documentadas de la observación participante o mediante la diversidad de modalidades de escucha biográfica, las preguntas específicas de investigación formuladas al interior de la objetivación del reconocimiento se responden mediante la elaboración de una estructura narrativa que dota de totalidad escenificada a lo vivido”. (Cottet, 2006, p. 24).

## **5.2.- Despliegue del Trabajo Campo**

Como se adelanta en la motivación inicial, el investigador despliega su trabajo en el campo con ánimo de incorporar en la comuna de Peñalolén una política educativa que no existe en el territorio. El investigador fue contratado a principios del año 2019 por la corporación municipal para desarrollar un proyecto no vinculado directamente con la interculturalidad (desarrollo de modelo para disminuir la desescolarización o abandono escolar), por lo tanto, el empuje para instalar proceso de educación intercultural se vio entorpecido por la priorización de iniciativas ligadas a una agenda de acción social en contextos vulnerables y con altos niveles de desescolarización.

Antes de la llegada a la corporación de educación, el autor del presente AFE había desplegado su energía profesional en la elaboración e implementación de políticas educativas de educación intercultural indígena a nivel central (Mineduc). Los meses entre el despido desde el Mineduc al ingreso a la Corporación Municipal, se desarrolló un trabajo de incorporación de la cultura Mapuche en los colegios públicos de Recoleta y también se apoyó a la Universidad de la Frontera en proyecto que buscaba vincular las herramientas de los procesos educativos con una perspectiva de educación intercultural indígena.

El acercamiento con la gobernanza municipal de Peñalolén fue por una oferta de contratación indefinida para desarrollar un modelo de retención escolar a estudiantes con mayor vulnerabilidad de los colegios públicos. Se aceptó trabajar en aquel proyecto, condicionado a disponer de espacio para incorporar iniciativas de educación intercultural indígena en los colegios de la comuna. En el capítulo 6 se describe el trabajo realizado en el territorio el año 2019 relacionado a la incorporación de un enfoque intercultural indígena.

### **5.3.- Levantamiento de datos e información en el terreno**

Si bien, el trabajo sistematizado y evaluado se sitúa durante el año 2019, el autor ha continuado durante el año 2020 impulsando el enfoque intercultural con diferentes iniciativas, incluyendo la continuidad de la Yatachiry Aymara y Kúmelfe Mapuche en los mismos colegios Mariano Egaña y Luis Arrieta Cañas. Por lo tanto, lo que se analiza en el presente AFE son los datos levantados durante y al finalizar la experiencia, específicamente se levantaron datos entre los meses de agosto del 2019 y enero del 2020.

Las técnicas utilizadas para el levantamiento recolección de datos e información fueron en su mayoría entrevistas abiertas y semiestructuradas a trabajadores de la educación y apoderados. También se han registrado a las interacciones con diferentes agentes educativos que han sido protagonistas de este proceso, incluyendo las educadoras interculturales e integrantes de la mesa indígena comunal. Se acudió también pequeños cuestionarios de autoreporte para conocer la percepción de la experiencia e interés con el trabajo de las Educadoras Interculturales.

En el capítulo 7 se entregan los resultados de las diferentes técnicas utilizadas, en función de los objetivos del presente documento. A continuación se mencionan las técnicas:

### *Instrumento indagatorio*

En diciembre del 2019, se aplicó un pequeño cuestionario a la adultez significativa<sup>10</sup> de las/os estudiantes de prekinder y kínder que tuvieron la experiencia de relacionarse dos veces por semana con la Yatachiry Aymara y Kümelfe Mapuche. El cuestionario se diseñó para ser contestado en el momento de interactuar con las personas en los colegios (5 minutos); tanto profesores como apoderadas/os siempre estaban con la falta de tiempo característica en el cierre del año escolar, a pesar de aquello varias apoderadas/os se llevaron el cuestionario a su hogar para ser contestado en familia.

El breve cuestionario contaba con un pequeño set de preguntas cerradas preguntando sobre el aporte, interés y valoración con el trabajo de las educadoras interculturales y las cosmovisiones de las primeras naciones originarias. Además, se agregó una sección para que encuestadas/os expresarán libremente sobre la lenguas, culturas, espiritualidad e historia de las primeras naciones originarias, lo cual tuvo mucho valor para el análisis de resultados que se presenta en el capítulo 7.

### *Entrevistas Semi-estructuradas*

Se realizaron entrevistas a las educadoras de párvulos, asistentes de la educación y a las mismas educadoras interculturales respecto a la experiencia de incluir en las aulas de clases los saberes y conocimientos de los pueblos originarios. Las pautas de entrevistas variaban según el agente educativo al cual entrevistar.

### *Conversaciones/entrevistas en profundidad*

Dado que el autor de este AFE, está inserto en el campo de intervención y ha sido identificado por diferentes agentes educativos del territorio como “militante intercultural” desde el 2019 a la fecha, se han generado múltiples de interacciones con docentes, asistentes de la educación y dirigentes indígenas del Peñalolén respecto a la inclusión de las cosmovisiones originarias en los procesos educativos. Si definimos estas conversaciones como “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos

---

<sup>10</sup> El concepto es de “adulto significativo”, se usa recurrentemente en programas municipales de protección a la niñez. Se define dentro de la teoría del Apego desarrollado por el psiquiatra y psicoanalista infantil Jhon Bowlby en los años ‘50s, en Moneta (2014)

dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987), diríamos fueron entrevistas en profundidad con informantes claves.

El año que se aplicó el cuestionario y fueron realizadas las entrevistas, gatilló que al año siguiente (año 2020), se acercaran diferentes agentes educativos y se entablaran conversaciones profundas sobre la intervención realizada el 2019, y que continuó de forma virtual hasta el momento que se edita el presente documento (año 2021).

En síntesis, además de contar con cuestionarios y entrevistas para el análisis, existe una evaluación y sistematización permanente y en terreno esta experiencia desde los relatos de las agentes educativas involucradas. Se pone foco en el dialogo de saberes horizontales respecto a quienes acompañaron el proceso de incorporación de la lengua y cultura de los pueblos naciones mapuche y aymara. Los análisis desplegados en el capítulo 7 se ordenan en función de los objetivos dispuestos en el presente AFE, disponiendo las diferentes estrategias mencionadas anteriormente.

## **CAPITULO 6: DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL TERRITORIO.**

### **6.1.- Transversalizar para Sensibilizar**

En un contexto organizacional con pobres y folklorizadas aproximaciones a las cosmovisiones de las primeras naciones originarias, fue fundamental tender un manto amplio y versátil sobre la institución escuela, y así, vincular herramientas formales que tiene el sistema educativo con las perspectivas epistemológicas indígena que parecen distantes. Existió y sigue existiendo un ánimo genuino para transversalizar los saberes y conocimientos indígenas en los procesos educativos, como estrategia en la incorporación del enfoque intercultural en los colegios públicos de Peñalolén.

El primer paso para abordar la educación intercultural de manera no forzada con los procesos de los colegios, consistió en sistematizar y analizar el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM). En el trabajo se identificaron medio centenar de iniciativas llevadas adelante por la Corporación de Educación, muchas de ellas eran perfectamente vinculables al campo del saber indígena. Hubo una voluntad manifiesta en apoyar a los colegios en sus procesos educativos, complementando la labor docente formal con fundamentos e iniciativas vinculadas a las culturas de los pueblos originarios; sensibilización de las temáticas indígenas como estrategias complementarias y que ayudarían el desempeño de las y los docentes. Sin embargo, existía un presión por obtener rendimientos “aceptables” en las pruebas estandarizadas mayor a lo esperado en un comienzo. Gran parte del profesorado no se lograba visualizar con nitidez el aporte para esos mismos resultados estandarizados incorporar un enfoque intercultural.

## **6.2.- Organización de las Acciones Realizadas**

La primera acción realizada fue la generación de una propuesta para la incorporación del enfoque intercultural en los colegios públicos de Peñalolén, también llamados “Colegios REDUCA”. En la propuesta se argumenta la alta población de matrícula de pueblos originarios presentes en los colegios públicos y el activo rol de las asociaciones indígenas de la comuna constituidas en la “Mesa Indígena Comunal” que colabora en su gestión la Oficina de Pueblos Indígenas municipal y la importancia de incorporar las cosmovisiones originarias en los procesos de aprendizajes como parte de una educación integral, inclusiva, participativa con en enfoque de Derechos. Además, se aprovecha de visibilizar el 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, declarado por las Naciones Unidas.

### **6.2.1.- Propuesta a equipos directivos**

Se explicita que la propuesta titulada “**Incorporación de Enfoque Intercultural en REDUCA 2019-2024**”, será gradual y siempre supeditado a las voluntades de las propias comunidades educativas. Parte con una mirada amplia respecto al concepto de interculturalidad; además de la vinculación con las culturas de las primeras naciones originarias, también se vincula el trabajo con el creciente aumento de familias migrantes que han matriculado a sus estudiantes en los colegios públicos de la comuna.

La propuesta que fue enviada a las 15 direcciones de los colegios REDUCA, explicita dos objetivos claros:

1. Puesta en valor de las culturas y cosmovisiones de los pueblos originarios y afrodescendientes que habitan y han habitado el territorio nacional y local.
2. Fortalecer en las comunidades educativas de REDUCA un sentido de “comunidades de acogida”

La iniciativas de educación intercultural desde la perspectiva migrante es una demanda creciente de las comunidades educativas. Si bien, esta línea de trabajo no se aborda en la presente evaluación, cabe señalar que el impulso de trabajar esta línea es superar las políticas subsidiaria con el imaginario “problema” de familias migrantes; es ampliar la

institucionalización de la beneficencia a familias vulnerables. Por lo tanto, se desarrolla este segundo objetivo centrado en el trabajo con el área de convivencia escolar. El foco es desarrollar comunidades de acogida al grueso de las/os estudiantes incorporando competencias y actitudes interculturales.

Continuando con el propósito de este AFE/Tesis de evaluación, se describen a continuación las 6 propuestas desplegadas relacionadas al objetivo 1 enviado a los equipos directivos de los 15 colegios públicos de Peñalolén. Se propuso que pudieran tomar cualquiera de los 6 enunciados o iniciativas propuestas, siempre en función de las sensibilidades de cada comunidad educativa, y sin forzar su incorporación en los procesos. A continuación, se reseñan estas 6 iniciativas propuestas a los colegios.

❖ **Designación de “Encargado/a Intercultural” para cada colegio**

Se propuso que los actuales los encargados de “Chile te recibe” (programa esporádico del 2018 vinculado a política subsidiaria a familias migrantes), transiten hacia un rol más integral respecto a la interculturalidad. Estos actores dentro de cada escuela serían agentes transformadores para la apropiación y promoción de la interculturalidad en un sentido más amplio dentro las comunidades educativas. Cada director(a) REDUCA deberá confirmar la asignación de este rol.

❖ **Generación capacitaciones para la sensibilización de la interculturalidad**

Se propone aprovechar las instancias de capacitación ofrecidas por diversas instituciones para incentivar a docentes con sensibilidad e interés en la temática puedan inscribirse. Se da la posibilidad de activar una red de trabajadores de la educación, y compartir material técnico-pedagógico intercultural en la labor educativa, esto complementado con la labor de los encargadas/os interculturales, sujetos con mayor sensibilidad en la temática.

Se recomienda -en lo inmediato- que las y los docentes REDUCA puedan postular a los cursos bi-learning con este enfoque ofrecido por el CPEIP disponibles.

### ❖ **Calendario Escolar con Enfoque Intercultural**

En el marco de las Resoluciones Exentas que cada año las Secretarías Regionales Ministeriales envían al sistema educativo, en particular la REX 4677 de la Región Metropolitana, se propuso planificar fechas relevantes que sirvieran a los colegios REDUCA tener una aproximación o profundización del enfoque intercultural. Se contó con orientaciones técnicas enviadas en años anteriores por equipos técnicos del Ministerio de Educación. Las fechas relativas a primeras naciones originarias en el calendario escolar oficial y que se buscó relevar fueron las siguientes:

- 24 de junio: Día de los Pueblos Originarios
- 5 de septiembre: Día de la Mujer Indígena
- 12 de octubre: Encuentros y Conflictos entre dos mundos (o día de la resistencia indígena)

Se enfatiza las oportunidades que ofrecen los mencionados hitos, fechas y efemérides para el aprendizaje. Se incentiva a generar un trabajo desde lo “inter”, es decir, una oportunidad de trabajo pedagógico inter-disciplinario e inter-institucional en la semana o mes cercana a la fecha.

### ❖ **Co-construcción del “Mapa Curricular Intercultural” de REDUCA**

Se propuso a los equipos directivos conocer los nuevos objetivos de aprendizajes (OA) de las nuevas bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de pueblos originarios aprobadas por el Consejo Nacional de Educación el mismo año 2019 (MINEDUC, 2020) y vincularlas con los OA del resto de las asignaturas del plan de estudio vigente en cada establecimiento.

Se invitó a las y los profesores que deseen incorporar en sus planificaciones pedagógicas un enfoque intercultural. Esto se llevaría a la práctica invitando a actores claves de pueblos originarios o afrodescendientes al trabajo de aula para complementar los contenidos curriculares con diferentes perspectivas culturales.

### **❖ Convenio de Colaboración con Secretaría Regional de Educación (SECREDOC) para la incorporación de Educador Tradicional**

Dado el conocimiento sobre el funcionamiento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Mineduc y las alternativas de financiamiento, se incorporó una Educadora Tradicional Mapuche y otra Educadora Intercultural Aymara. El formato predefinido por la SECREDOC de la Región Metropolitana fue a través de un Convenio de Colaboración para la implementación de Talleres Culturales, estimando para aquello 4 horas pedagógicas a la semana.

Se enfatizó a los colegios que la propuesta de incorporar a las educadoras tradicionales o interculturales indígena, contribuiría a proyectar en el mediano y largo plazo la incorporación del enfoque intercultural en REDUCA. Se releva la centralidad del convenio para comenzar a constituir duplas pedagógicas interculturales entre un educador(a) con saberes culturales originarios y el docente de aula que quiera complementar en algunas unidades pedagógicas la perspectiva intercultural. La incorporación de este nuevo agente a REDUCA debiera colaborar en la generación del mapa curricular intercultural mencionado en el punto anterior.

### **❖ Vinculación con Agrupaciones de Pueblos Originarios y Afrodescendientes de Peñalolén**

Las acciones propuestas el año 2019 requería construir puentes con agrupaciones que tributan a los objetivos definidos en la incorporación del enfoque intercultural. Por lo tanto, se inició un trabajo colaborativo con la oficina de Pueblos Originarios del Municipio. De esta forma se canalizó la incorporación de colectivos que –con sus saberes- tienen mucho que contribuir a la educación pública de Peñalolén.

#### **6.2.2.- Incipientes apropiaciones de la propuesta**

Los seis ámbitos que componían la propuesta enviadas a la totalidad de los colegios tuvieron casi nula reacción. Sin embargo, se realizó un “peregrinaje” por cada colegio para sumarlos en alguna de las 6 ámbitos de acción. Esta primera interacción con los colegios fue una oportunidad para comprender más profundamente la cultura institucional caracterizada por

la verticalidad dada dentro de cada colegio, y en la interacción con el sostenedor (o corporación).

La puesta en valor de las culturas y cosmovisiones de las primeras naciones originarias tuvo que combinar diferentes aspectos de la propuestas enviadas originalmente. En la siguiente tabla se resume lo anterior.

**Tabla 6: Resumen de la “puesta en marcha” de los 6 ámbitos de propuesta intercultural en el territorio de Peñalolén.**

INICIATIVA	RESUMEN
<b>Designación de “Encargado/a Intercultural” para cada colegio</b>	Los/as encargados del programa “Chile te recibe” con foco en familias migrantes eran generalmente las/os asistentes sociales de los colegios. No existió espacio para ampliar y profundizar el trabajo intercultural con ellos.
<b>Generación capacitaciones para la sensibilización de la interculturalidad</b>	Sólo existió un trabajo colaborativo al vincular el trabajo interdisciplinario colaborativo con instancias de congreso y seminarios en temas de educación intercultural. Esta forma de visibilizar el “status” en la incorporación de la interculturalidad indígena en la función docente fue lo más exitoso en autocapacitación.  Los cursos e instancias de capacitación externas (CPEIP) no fueron aprovechado por las/os docentes.
<b>Calendario Escolar con Enfoque Intercultural</b>	No se consideraban fechas del calendario escolar promovidas por el Ministerio de educación con referencia a los pueblos originarios. Por lo tanto, se reforzó este aspecto con el trabajo de las educadoras interculturales.
<b>Co-construcción del “Mapa Curricular Intercultural” de REDUCA</b>	No se realizó autonomamente, sino mediado por el trabajo de realizaron las educadoras interculturales Aymara y Mapuche. También se generó un trabajo en colegio sin

	educadoras interculturales, pero donde un grupo de docentes trabajó interdisciplinariamente para la postulación a Congreso de Educación Intercultural.
<b>Convenio de Colaboración con Secretaría Regional de Educación (SECREDOC) para la incorporación de Educador Tradicional</b>	Dado que esta acción se concretizó por el presupuesto asignado en el convenio de colaboración, fue la iniciativa más tangible y la que tuvo mayor éxito. Además. Se puede decir que, para los colegios que incorporaron a la educadora tradicional, esta iniciativa fue el motor articulador de las otras acciones de la propuesta.
<b>Vinculación con Agrupaciones de Pueblos Originarios y Afrodescendientes de Peñalolén</b>	La principal acción de vinculación con las agrupaciones indígena fue la elección de las educadoras interculturales Aymara y Mapuche por parte de la Mesa Indígena comunal que gestiona la oficina de pueblos originarios de la municipalidad.  También se vinculó el trabajo con agrupaciones mapuche para la celebración del Wiñol Txipantu en algunos colegios.

Si bien, la reacción de los 15 equipos directivos de los colegios no fue la esperada. De todas las acciones propuestas, la que ha tenido proyección es la inclusión o reclutamiento de las educadoras interculturales mapuche y aymara en dos colegios (Mariano Egaña y Luis Arrieta Cañas). La concreción de esta acción ha servido para vincular las otras acciones dentro de los procesos educativos de los dos colegios. Esta experiencia fue la analizada en profundidad y enmarcan los objetivos de la presente Actividad Formativa Equivalente (AFE) y se exponen en el siguiente capítulo de resultados.

En este recorrido, puedo resumir que a nivel de Sostenedor (cómo corporación municipal) existe gran dificultad para vincular iniciativas que enmarcadas en diferentes programas,

políticas o fuentes de financiamiento, lo disímiles tiempos de implementación no sintonizan con estrategias abiertas a la colaboración y trabajo interdisciplinario dentro de los colegios. La metáfora del “árbol de pascua” para referirse a los colegios, también aplica a nivel intermedio (corporación) producto de excesiva centralidad de la gobernanza y orgánica de administración estatal. El trabajo encapsulado ha obstaculizado la transversalización de las lenguas, culturas y cosmovisiones de las primeras naciones originarias. La propuesta general no tuvo mayor interés para el resto de los colegios públicos, pero el hecho de insistir en la propuesta y desplegarme para presentarla, permitió entrar al terreno de forma efectiva y darme a conocer como la persona a cargo de materializar proyectos interculturales.

### **6.3.- Experiencia Truncada**

Como se señalaba anteriormente, el despliegue presentando la propuesta permitió visibilizar la temática y posicionarme como el “encargado intercultural” de la Dirección de Educación del municipio. Las conversaciones con trabajadores de la educación y cuerpo docente de los colegios, también permitió afinar el marco general de una Política Pública de Educación Intercultural en Peñalolén a largo plazo.

En este recorrido inicial, fue fundamental la incipiente experiencia de capacitación en RED y trabajo colaborativo dado en el colegio Erasmo Escala; proceso de trabajo conjunto gatillado por la solicitud de apoyo de la directora en mayo del 2019 para realizar -en palabras de ella- un “wetripantu de verdad”. Con esta solicitud se generó un trabajo conjunto con la oficina de pueblos originarios de la municipalidad para gestionar la presencia de ceremoniantes Mapuche en la petición del colegio. El día de la celebración del “Wiñol Txipantu” se realizó a primeras horas del día con todo el personal docente del colegio y estudiantes que asistían en horario AM. En la tarde se generó un conversatorio con diferentes agentes educativos de Peñalolén y otras comunas; fue importante la presencia de representantes de agrupaciones indígenas de la comuna. Además, como reciprocidad las familias de los ceremoniantes de la mañana, se instalaron en el colegio a vender sus productos de comida y artesanía mapuche a los asistentes al conversatorio y a docentes y estudiantes en jornada vespertina que transitaban por el patio. El conversatorio se

sistematizó, se envió a los participantes y surgió la necesidad de hacer un segundo encuentro que se llevó a cabo al mes siguiente.

Dentro del espacio de la primera conversación o Txawün, un grupo de profesores del colegio presentó el trabajo interdisciplinario sobre Cosmovisión Mapuche; el trabajo colaborativo presentado a la audiencia fue lo realizado el primer semestre con metodología de Aprendizajes Basado en Proyectos (ABP), donde se incluyó las asignaturas de Lenguaje y Filosofía. Esta experiencia sumado al entusiasmo de otros dos profesores (de Enseñanza Básica y Educación Física), sirvió para motivar a los docentes a postular al V Congreso RIEDI (Red Inter-universitaria de Educación e Interculturalidad) a realizarse los días 28, 29 y 30 de octubre del 2019 en la casa central de la Universidad de Chile.

El autor del presente AFE tomó un rol de asesor para el grupo de profesores, y se postuló al panel titulado “Permeando el Curriculum desde el Saber Mapuche: Caso del Colegio Erasmo Escala de Peñalolén”, éste se planteó como objetivo visibilizar los espacios o fisuras presentes en el curriculum nacional chileno, que permiten su re-significación en coherencia al plurinacionalismo existente en la comuna. Teniendo de “telón de fondo” la propuesta mencionada en el punto anterior, el trabajo incorporó dos acciones de las 6 propuestas para la incorporación del enfoque intercultural en la red de colegios municipales, a saber: Generación capacitaciones para la sensibilización de la interculturalidad (a través del trabajo colaborativo y en red) y la Co-construcción del “Mapa Curricular Intercultural” de REDUCA. Para la alegría del equipo docente y de quien escribe este AFE, el panel propuesto fue aprobado y con eso comenzó un proceso de sistematizar la experiencia ya generada por los/as profesores sobre la cosmovisión del Pueblo-Nación Mapuche en los procesos educativos del Colegio Erasmo Escala de Peñalolén. Desde ese momento se planificó un trabajo de acompañamiento sistemático al grupo de profesores que conformarían aquel panel.

Con aquel enmarcamiento del trabajo, se planificó la construcción conjunta con agentes claves de los 15 colegios que componen la Red de colegios públicos de la comuna. La idea en esos momentos era que ese trabajo realizado con el colegio Erasmo Escala fuese la Actividad Formativa Equivalente, visibilizando así la experiencia del trabajo interdisciplinario generado con el colegio, e identificando elementos de réplica para los otros

colegios a través de la vinculación de sus acciones ya existentes y sistematizarlo en función del marco definido en la propuesta de “Incorporación del Enfoque Intercultural en los colegios Reduca”.

Lamentablemente, el trabajo que se iniciaría en octubre del 2019 se vio interrumpido por el contexto de revuelta social que frenó e hizo fracasar el trabajo programado.

#### **6.4.- La Experiencia Sistematizada**

Dado que la incipientes aproximaciones mencionadas en el punto 6.1 anterior no pudieron madurar, sumado al estudio del caso del colegio Erasmo Escala truncado esa primavera del 2019 relatado en el punto anterior, se optó por tomar la iniciativa o acción más palpable que alcanzó a consolidarse. La iniciativa tuvo su concreción gracias a los recursos conseguidos desde el Ministerio de Educación, y dispuestos para la contratación de la Kimelfe Mapuche y Yatachiry Aymara quienes comenzaron a transmitir sus conocimientos y saberes a los/as estudiantes de pre-kinder y kínder de los colegios Mariano Egaña y Luis Arrieta Cañas

La incorporación de dos educadoras interculturales Mapuche y Aymara se concreta gracias a un convenio de colaboración entre la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECRETUC) y la Corporación Municipal de Peñalolén, plasmado en el Decreto Exento 846 año 2019. Este planea que los recursos comprometidos en el convenio con para la realización de “Talleres de Interculturalidad”. En el convenio se plantea que este tipo de acciones se encuentran sustentadas en la Ley General de Educación, convenio internacionales y el impulso del Decreto 280 del Mineduc que crea el sector o asignatura de lengua indígena (que el 2010 con las nuevas bases curriculares, pasa a llamarse formalmente “lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales”). El objetivo declarado en el convenio es “realizar acciones conjuntas con el objeto de promover la búsqueda de diálogo de saberes y conocimientos, lenguas, espacios de aprendizaje, cosmovisiones y otros principios de vida cultural que permitan la transversalización de dichos conocimientos a la formación general de estudiantes. Asimismo, la incorporación de educadores(as) tradicionales en el(los) establecimiento(s)”. Para este objetivo, la Corporación Municipal se compromete a una serie de acciones como que los colegios cuenten con el espacio adecuado

y materiales necesarios para el correcto desarrollo de los talleres, participación en jornadas territoriales de planificación y evaluación, y el acompañamiento de un profesor regular del colegio que “tenga la sensibilidad con las temáticas indígenas, formación en educación intercultural bilingüe”, entre otros puntos señalados en el convenio.

#### **6.4.1.- Elección de Colegios**

Con las disposiciones del convenio explícitas. se sostuvieron reuniones con los equipos directivos con mayor porcentaje de estudiantes de pueblos originarios y que habían manifestado su interés por incorporar las cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos educativos.

Cabe destacar que el primer colegio que requería la incorporación de una Educadora Intercultural fue siempre la Escuela Tobalaba. En el proyecto educativo institucional se explicita el “sello intercultural”, la escuela también es conocida por su agrupación de música andina “Tobalaba Marka”, entre otras manifestaciones que manifiesta el compromiso por incorporar las culturas originarias en los procesos educativos. Existió interés de la directora del colegio, pero lamentablemente no contó con el respaldo de la Directora de Educación de Peñalolén, autoridad máxima de la Corporación de Educación. Para la autoridad, el problema con el colegio Tobalaba tenía que ver con su desempeño en las pruebas estandarizadas; no había logrado superar la categoría de “insuficiente” asignada por la Agencia Nacional de Educación, entidad estatal encargada de evaluar y categorizar en función de las pruebas estandarizadas SIMCE al sistema educativo nacional, así la prioridad declarada hacia la escuela Tobalaba, tanto para el Mineduc como para el municipio, es la superación de su puntaje SIMCE para evitar su cierre; así lo consigna la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento la Calidad Educativa y su Fiscalización (2011).

Finalmente, los colegios definidos para incluir a las educadoras interculturales en los procesos educativos fueron los colegios Mariano Egaña y Arriata Cañas.

#### **6.4.2.- Modalidad de la Experiencia**

La modalidad de incorporación de las Educadoras Interculturales debían regirse a las directrices de la política educativa dadas por el nivel central del Mineduc a través de su Secretaría Regional, resumidas anteriormente. Sin embargo, en reuniones de trabajo con las direcciones de los colegios y las propias educadoras, se acordó una modalidad de trabajo no necesariamente alineada con aquellas orientaciones. Algunos de estos aspectos se señalan a continuación:

- Las educadoras interculturales (Kimelfe y Yatachiry) se desempeñaron en los niveles de prekindergarten y kínder; el Mineduc orientaba a que los talleres se realizaran en enseñanza básica (como vínculo con los objetivos de la asignatura de lengua indígena).
- Se optó que ambas educadoras se desempeñaran en ambos colegios, así los/as estudiantes de párvulos tenían la oportunidad de aprender de las culturas y cosmovisiones aymara y mapuche; el Mineduc orientaba que a cada Educadora Intercultural debía desempeñarse en un solo establecimiento.
- Las interacciones de la Kimelfe y la Yatachiry con los/as estudiantes son en los horarios habituales de clases donde se integra la educadora de párvulos y vincula los núcleos de aprendizajes con las actividades planificadas; el Mineduc orientaba la generación de talleres fuera de espacio regular de aula.

La Secreduc de la Región Metropolitana financiaba 120 horas cronológicas al año para cada educadora intercultural. Sin embargo, existían una serie de problemas administrativos para el comienzo de la experiencia; convenio no tramitado y traspaso de recursos con mucho desfase. La incertidumbre de los diferentes agentes educativos involucrados en el proyecto dificultó una planificación desde el inicio del año escolar del proyecto. Finalmente, el inicio en aula de las educadoras se concretó en julio, y tras una serie de reuniones entre las educadoras de párvulos de los colegios y las educadoras interculturales se pudo acordar el mejor horario.

Se acordó que el trabajo de las educadoras interculturales se realizarían los días martes y jueves en ambos colegios con la siguiente distribución de horarios semanales:

**Tabla 7: Horarios de las Educadoras Interculturales en colegios públicos de Peñalolén**

Colegio / Nivel		Yatachiry Aymara	Kümelfe Mapuche	Total
Mariano Egaña	Pre-Kinder	1 hora	1 hora	2 horas
	Kinder	2 horas	2 horas	4 horas
	Planificación	1 hora	1 hora	2 horas
Luis Arrieta Cañas	Pre-Kinder	1 hora	1 hora	2 horas
	Kinder	1,5 horas	1,5 horas	3 horas
	Planificación	0,5 hora	0,5 hora	1 hora
Total		7 horas	7 horas	14 horas

En el capítulo siguiente se da cuenta de los resultados de esta experiencia que fue la de mayor impacto y trascendencia los colegios Mariano Egaña y Luis Arrieta Cañas, y consolidó el trabajo colaborativo e intercultural entre las instancias municipales de Dirección de Educación y Oficina de Pueblos Originarios.

## **CAPITULO 7: RESULTADOS**

El presente capítulo resume los resultados obtenidos en la incorporación de las educadoras interculturales, bien nombradas como Yatachiry Aymara y Kümelfe Mapuche en dos colegios públicos de la comuna de Peñalolén. Se describirá la incorporación desde una perspectiva intercultural, la contribución en las educadoras interculturales en los procesos educativo y los aportes que se han generado en diferentes niveles para la instalación de un modelo de educación intercultural.

Se analizarán los insumos aportados por los diferentes agentes educativos el año 2019 por medio de cuestionarios y entrevistas, descrita en el capítulo 5 (estrategia metodológica), se combina la lectura de diferentes documentos y datos sistematizados de los cuestionarios y transcripciones de entrevistas realizadas entre agosto del 2019 en enero del 2020. No se pudo sistematizar todos los relatos y conversaciones con un sinnúmero de sujetos que en estos 20 meses de trabajo han evaluado la experiencia de incorporación de agentes culturales de los pueblos originarios en las aulas.

### **7.1.- Reclutamiento de Yatachy y Kümelfe**

En este apartado se describe fuera del aula el reclutamiento o incorporación de las educadoras interculturales Aymara y Mapuche. Se analizan principalmente las entrevistas realizadas a la encargada de la oficina de pueblos originarios de Peñalolén, dirigentes indígenas, Yatachiry y Kümelfe.

#### **Una demanda anhelada**

*“...llevamos muchos años esperando que se enseñe mapudungun en los colegios de la comuna. Solo nos llaman algunas veces cuando tienen un acto escolar y mostrar bailes, música...ahí vamos con nuestras cascawuillas, kultxun, nuestros wentxu con maful, txarilonko, el txututufe. Vamos con todas nuestras cosas mapuche”*

(Dirigente Asociación Mapuche de Peñalolén)

La voz de la dirigente resume el sentir de la decena de colectivos de las primeras naciones originarias de Peñalolén. La demanda por incorporar en los procesos educativos formales de la comuna las lenguas y cosmovisiones ancestrales se han discutido en la mesa indígena comunal. Pero hasta ahora, los colegios sólo reproducen una mirada folclórica de las expresiones culturales de las primeras naciones originarias.

Las personas pertenecientes a las agrupaciones indígenas de la comuna, han sido marcada por la tradicional relación que tienen con el municipio. Se les agradece a la gestión de la actual alcaldesa y alcalde anterior de promover las culturas originarias por una serie de acciones más de corte simbólico (celebración del año nuevo indígena en sede municipal, izamiento de banderas, etc.), de apoyo en los emprendimientos económicos de artesanos de la comuna, y acciones de fomento productivo. Son acciones bien valoradas por las agrupaciones indígenas, pero que en transcurso de los años, se cuestiona la no profundización en la inserción de las agrupaciones en el territorio y sus demandas más sentidas, como es la revitalización y promoción en el uso de sus lenguas o idiomas ancestrales. Por lo tanto, el poco contacto con las instituciones educativa o contacto folclorizado, cuestiona más profundamente ese el rol o toma de posición del colectivo respecto a la revitalización cultural y transmisión de sus culturas a las generaciones jóvenes.

*“...nosotros ya no queremos ser mapuche vacío, desde la ropa, que nos miren bonito por usar joyas y todo eso, no po, así no servimos. Lo que somos es con el mapuche gen, con el mapuche que habla con fuerza, el mapuche del corazón y que deja un legado. No nos sirve llevarnos el conocimiento lamngen, nos sirve entregarlos aquí, ahora, a nuestra futura generación, eso nos sirve a nosotros!. Y desde esta postura acá, hemos ido construyendo, desde las diferentes culturas. Nadie es mejor, nadie es menor...somos todas las culturas iguales”. (Dirigente, Asociación Mapuche Peñalolén)*

La dirigente mapuche, que participa con su agrupación en la Mesa Indígena Comunal, es clara en el deseo de transmitir los conocimientos y saberes de su pueblo a las actuales generaciones jóvenes. En diversas conversaciones sostenidas con dirigentes y con la encargada de la oficina de pueblos originarios de la comuna, se releva el rol que cumplen las

personas mayores dentro una familia, lof (comunidad) o agrupación en la transmisión de sus saberes a sus hijos/as, sobrinos/as y nietos/as, tal como lo hicieron las generaciones previas. Se coincide que estas generaciones anteriores a los actuales adultos, han transmitido un conocimiento ligado a la estrecha relación que se tiene con la naturaleza y biodiversidad de territorios a cientos de kilómetros de la gran metrópolis de Santiago.

Dirigentes mapuche siempre relevan los conocimientos ligados a un contexto rural, y no necesariamente el saber que emergería de la diáspora mapuche santiaguina. Este hecho da cuenta del desarraigo y abre las heridas del despojo acometido por el Estado Chile contra el pueblo-nación Mapuche. Es en este contexto urbano donde se hace urgente transmitir los saberes y conocimientos más allá del íntimo espacio familiar o comunitario indígena; y son los colegios el lugar para comenzar primero con desmontar las bases por las cuales el curriculum nacional chileno concibe a los pueblos originarios como culturas estáticas del pasado, y en paralelo, transmitir los conocimientos de las naciones originarias, para que estos conocimientos y saberes, constitutivos de identidad, trasciendan a las actuales generaciones, perduren y se desarrollen a futuro.

*“lo que hacemos quienes coordinamos y gestionamos instancias de encuentro con las agrupaciones indígenas acá en Peñalolén, también en Macul, Huechuraba y otras comunas que tratamos de trabajar en red dentro de la región metropolitana, es abrir espacios para reivindicaciones indígenas... Esta gran warria (ciudad), este gran Santiago modernizador ha desplazado por varias décadas las identidades de quienes llegaron desde wallmapu. Ayudamos siempre a las agrupaciones a postular por fondos estatales que van en la línea de consolidar proyectos de etnogénesis, es lo mínimo! Es mucho el conocimiento que el cemento de Santiago a quebrado”* (Encargada de Oficina de Pueblos Originarios)

Los objetivos compartidos por la oficina de pueblos originarios comunal generó un proceso virtuoso y de trabajo horizontal. Desplegó la creatividad en un dialogo que podríamos llamar “institucional y burocrático de saberes”. Se compartió el propósito de generar mecanismos y proyectos robustos para impulsar la revalorización de las culturas y cosmovisiones originarias en los colegios públicos de la comuna. Vincularse con la oficina de pueblos

originarios, permitió validar con la mesa indígena comunal a las educadoras interculturales que irían en representación de sus pueblos al territorio educativa. Desde el punto de vista de algunos dirigentes históricos comunales, el reclutamiento de la Yatachiry y Kümelfe permiten reafirmar la identidad en estudiantes de primera, segunda o tercera generación del pueblo Aymara y Mapuche, ya que -como veremos más adelante- el trabajo de las educadoras interculturales también involucró a padres, madres y abuelas/os del estudiantado.

### **Un inicio complejo**

El reclutamiento o contratación de las dos educadoras interculturales por parte de la Corporación de Educación, siempre estuvo supeditado a los recursos comprometidos por la Secretaría Regional del Ministerio de Educación, es decir, un convenio que además de llevar la firma de la SEREMI de educación requería el timbre del nivel central de la División Jurídica del Mineduc. Para la corporación de educación no existía confianza que los recursos fueran efectivos sin la total tramitación del convenio, y por ende se resistió a generar el contrato a honorarios. Estas trabas burocráticas atrasaron el comienzo de las educadoras interculturales en los colegios, iniciándose en el mes de julio. Las dificultades burocráticas no favoreció un inicio cómodo para las educadoras interculturales.

*“el profe de educación física era el profe nuevo, pero nuevo de marzo poh! Al comienzo me sentí extraña entrando a mitad de año, a lo mejor era que estaba ansiosa de iniciar...y también fue por el hecho de no sentirme profe nueva porque no era profe como los demás”*  
(Kümelfe Mapuche)

Para la educadora intercultural mapuche, la llegada al colegio tuvo como primera sensación la de no pertenencia al territorio educativo. Sin duda, influyó el ingreso a mitad de año en colegios con dinámicas que comenzaron en marzo, sumado a una “cultura escolar” ajena a las dinámicas inter relacionales que tenía la Kümelfe.

Además, la condición de educadora intercultural no tenía el mismo “status” que docente, inclusive el tipo de contrato (a honorarios) repercute en la lejanía que siente en un comienzo

con la cultura escolar, dado por no tener las asignaciones que el resto de los/as profes, no poseen correo institucional, entre otros factores.

*“desde que llegamos a la escuela había un desconocimiento. Fue una sorpresa absoluta de todos, había harto desconocimiento, había harta desconexión con lo que era la cultura de los pueblos indígenas u originarios mapuche y aymara. Habían pinceladas muy sacadas de, muy sacadas así como, ...pinceladas! Pincelas muy pequeñas”* (Kümelfe Mapuche)

Pese a lo anterior, el comienzo trajo consigo enormes expectativas en las educadoras interculturales, y para el caso del colegio ubicado en el mismo macrosector Lo Hermida donde viven las educadoras, se vinculan con vecinas y vecinos ya conocidos.

*“Estoy muy contenta por enseñar todo lo que sé de mi cultura aymara a los niños, por que estamos en una sociedad a la cual siempre como pueblo originario quieren invisibilizar como pueblo, y nosotros estamos presente, estamos aquí, nosotros vivimos en nuestra pachamama. es importante encontrarme con vecinos y que ellos aprendan de cultura y arte aymara...y gracias a los papitos están aprendiendo las palabras, es como que también ellos (los papás) puedan seguir educándose.”* (Yatachiry Aymara)

En síntesis, la única herramienta concreta y disponible para el reclutamiento de las educadoras interculturales -o Yatachiry y Kümelfe- a los colegios de Peñalolén, fue exclusivamente el convenio de colaboración donde el Mineduc transfería recursos, y la Corporación suscribía los contratos a honorarios. Con este procedimiento, estos nuevos agentes educativos se incorporan a las dinámicas escolares. Sin embargo, esta condición diferenciada en contrato y la reducida jornada laboral obstaculizaron el sentido de pertenencia de la Yatachiry y Kümelfe a las comunidades educativas. Sin embargo, progresivamente fueron apropiándose su espacio con las “tías” y estudiantes de educación parvularia.

Desde una perspectiva intercultural, podemos decir que en un comienzo se configuró una interculturalidad funcional en la integración de las educadoras a las dinámicas de la culturas

escolares. Las educadoras interculturales, sin existir presión mediante, se auto-exigieron acoplarse rápidamente a las dinámicas del colegio. Esto podría situarse en un propósito de tipo “compensatorio” hacia la Yatachiry y Kümelfe; orientada al proceso de adaptación de la cultura escolar de forma unidireccional: didácticas educativas del colegio.

Progresivamente esto se fue superando a lo largo de las semanas, avanzando hacia una perspectiva intercultural más transformadora. En octubre, ya las profesoras en interacción con la Yatachiry y Kümelfe, con gran entusiasmo empezaron a crear nuevas didácticas innovadoras en un “diálogo de saberes” entre las culturas originaria y la cultura escolar occidental.

## **7.2.- Contribución de Yatachiry y Kümelfe a los procesos educativos formales.**

En este apartado se evalúa el desempeño de las educadoras interculturales en el espacio escolar formal. Se incluyen los resultados del cuestionario aplicado a las familias de estudiantes que asistieron a clases con las educadoras interculturales y personal docente de los colegios intervenidos. Se analizan también las entrevistas a educadoras de párvulos, educadoras interculturales, y otros agentes educativos de los colegios Mariano Egaña y Luis Arrieta Cañas.

### **7.2.1.- Valoración de comunidades educativas respecto a la experiencia.**

Como se ha señalado en el capítulo 5, la adultez significativa son tanto las/os profesoras, como la familia y apoderadas/os de los/as estudiantes. Al finalizar el año escolar 2019, se aplicó una encuesta con el objetivo de evaluar el conocimiento que tenían las familias de la incorporación de las agentes interculturales indígenas en el proceso formativo de sus estudiantes y valoración respecto a la estrategia. A las/os profesoras se les pidió su opinión respecto al aporte de las primeras naciones originarias e interés de incorporar cosmovisiones aymara y mapuche en los procesos educativos formales del colegio.

A continuación se presentan los principales resultados del instrumento aplicado.

**Profesores de los Establecimientos:**

Se aplicó el breve cuestionario al cuerpo docente de otros niveles de enseñanza para conocer la disposición para dar continuidad los próximos años al trabajo de la Yatachiry y Kümelfe. Los profesores de educación básica tenían mayor conocimiento de la experiencia realizada en pre-kínder y kínder, un grupo de profesores de educación media no estaban al tanto de la experiencia.

**Tabla 8: Primeras Naciones Originarias y aportes en lengua, cultura, espiritualidad e historia según profesores de Peñalolén**

Según su opinión personal, ¿cuánto aporte tiene para la formación de vuestros estudiantes aprender de las Primeras Naciones Originarias, su:				
	Nada de Aporte	Poco Aporte	Algo de Aporte	Mucho Aporte
Lengua	0%	0%	15%	85%
expresiones culturales	0%	0%	0%	100%
espiritualidad	4%	0%	4%	88%
historia	0%	0%	0%	100%

La mayoría de los profesores de otros niveles que conocieron o supieron de la iniciativa implementada, mostraron mucho interés de incorporar en sus labores pedagógicas aspectos relacionado con las cosmovisiones de las naciones Aymara y Mapuche.

A continuación, se resumen algunos aportes realizados por las/os profesores en la sección abierta del cuestionario:

*“Mi opinión personal, creo es un aporte importante aprender las lenguas originarias.”*

*“Fue entretenido y los alumnos me contaban y estaban felices.”*

*“La cosmovisión de los pueblos originarios contribuye a recuperar los espacios identitarios y al cuidado del medio ambiente.”*

*“Sería importante considerar la continuidad del programa con los estudiantes que ya lo trabajaron para poder incrementar el vocabulario ya adquirido.”*

*“Me parece muy interesante conocer la cosmovisión del pueblo mapuche, son mayoría acá”*

*“Debería Implementarse en los demás niveles también. Es importante que todos los alumnos tengan la posibilidad de conocer sobre nuestros pueblos originarios”.*

*“Encuentro muy buena la experiencia. Ya que es necesarios saber de nuestra cultura, la forma de trabajar con los niños fue muy lúdica y entretenida. Los niños aprendieron varias cosas, como palabras, instrumentos musicales, etc. Y les encantaba cuando venían las educadoras interculturales. Así que muchas gracias por tener este taller a los niños fue muy bueno, y positivo para todos”.*

*“Me encanta saber mas sobre lenguas indígenas”.*

*“Fue una linda experiencia ya que uno aprende a conocer sus orígenes”.*

### Apoderadas/os de estudiantes

En cuanto a las apoderadas/os de prekinder y kínder muestran una alta valoración por las culturas de los pueblos originarios y muestran gran interés en que continúe aprendiendo sobre las cosmovisiones de los pueblos mapuche y aymara.

**Tablas 9 y 10: Valoración e interés de las familias de estudiantes de pre-kínder y kínder respecto a cultura y cosmovisión de las primeras naciones originarias.**

¿Cuánto Valoran como Familia la Cultura de los Pueblos Originarios?	N	%	¿Cuánto interés tiene como familia que vuestro estudiante continúe aprendiendo sobre cosmovisiones de los pueblos aymara y mapuche?	N	%
Se valora Mucho	73	72%	Mucho interés	79	77%
Se valora Suficiente	22	22%	Algo de interés	18	18%
Se valora Poco	6	6%	Poco interés	2	2%
Se valora Nada	0	0%	Nada de interés	0	0%
(en blanco)	1	1%	(en blanco)	3	3%
Total	102	100%	Total	102	100%

A continuación, se resumen algunos aportes realizados por las/os apoderadas/os en la sección abierta del cuestionario:

*“los niños estuvieron muy emotivos y participaron en sus bailes y coreografía.”*

*“Lindo conocer sus raíces. Muy linda experiencia para nuestros hijos”*

*“muy bonito para mi hijo y con él aprendí”*

*“mi hijo quedó fascinado con las tías interculturales. Gracias!”*

*“encuentro interesante que en el colegio le estén enseñando sobre los pueblos indígenas de nuestro país.”*

*“es muy importante que nuestros hijos aprendan de la cultura de los pueblos originarios, ya que son nuestras raíces. me gustó mucho la experiencia que tuvieron nuestros hijos Enseñarles de pequeños hablar o cosas básicas como saludos, colores, números tanto aymara como mapuche. Es fantástico. Lo practicamos en casa.”*

*“muy agradecida ya que mi hija quedó fascinada. fue una experiencia muy linda para los niños”*

*“me gustó mucho, ya que los niños aprendieron muchas palabras en mapuche.”*

*“A mi como papa de R, en mi opinión, la lengua mapuche se debería enseñar en todas las escuelas, como cultura de nuestro país, yo no tuve el privilegio de esa enseñanza, ojalá siga enseñándose siempre.”*

*“todo lo que es para el aprendizaje y educación de los niños es muy bueno. en todas partes del mundo existen lenguas y culturas diferentes y es bueno saber acerca de eso.”*

*“Nos parece de máximo interés que aprendan de donde venimos, quienes son sus antecesores, respeten sus orígenes y ayuden a desarrollar y expandir la cultura.”*

*“Me parece maravilloso, mi hijo aprende de nuevas culturas y se siente muy feliz con lo que va aprendiendo.”*

*“Solo me gustaría que tuviera el conocimiento necesario sobre la cultura de los pueblos originarios. el estudio de los pueblos originarios tiene que ser una obligación en el aprendizaje de los niños.”*

*“yo creo que sería bueno que se pudiera realizar pequeños cursos para padres y aprender un poco el lengua de nuestro pueblo originarios.”*

*“para mi es importante aprender la lengua del pueblos aymara y mapuche ya que se está perdiendo y es importante.”*

*“nos interesa que nuestro hijo aprenda otra lengua originaria como la de los mapuche. Que es una cultura muy bonita.”*

*“yo creo que la lengua mapuche debería de ser enseñada a los niños desde pequeño, porque es super importante que ellos sepan cuales son sus culturas y de donde provienen.”*

*“como familia nos interesa que nuestro hijo tenga cultura e información sobre nuestros pueblos originarios.”*

*“para mi es súper importante que aprendan la lengua mapuche.*

*importante lengua de señas. Cultura sorda.”*

*“bueno creo que es necesario que aprendan pero sin evadir otras actividades más relevantes como inglés, matemáticas, etc.”*

Cabe señalar que de sólo la mitad de los encuestados, contestó esta última pregunta abierta de carácter opcional. Con la última respuesta de apoderado desplegada anteriormente, que por lo demás fue la única de ese tipo, nos interroga respecto a qué esconde la cantidad de preguntas libres y opcionales no contestadas. Considerando también la alta valoración e interés sobre las primeras naciones originaria en la sección de preguntas cerradas, hace cuestionar la calidad de las respuestas del cuestionario respondido anónimamente ¿habrá “deseabilidad social” en la buena valoración a las preguntas cerradas que se refleja en el silencio de las preguntas abiertas? Pregunta que buscará responderse en futuras aplicaciones de instrumentos similares.

En general, estos antecedentes son coherentes con los relatos recogidos en las entrevistas realizadas en el marco de esta evaluación. La mayor parte de los padres, madres y apoderados, comulgan con la idea que sus hijos aprendan sobre las cosmovisiones de los pueblos originarios. En varios casos se da cuenta cómo el núcleo familiar se ha involucrado en los aprendizajes del/la estudiante, generando un proceso colectivo de reencuentro con su identidad.

### **7.2.2.- Aportes de Yatachiry y Kümelfe dentro del aula**

Se resumen los relatos de educadoras de párvulos, directivos y las propias Yatachiry y Kümelfe respecto a la experiencia de incorporar conocimientos de los pueblos Mapuche y Aymara en las clases de pre-kinder y kinder. Se incluyen párrafos de apoderadas/os contenidos en sección abierta del cuestionario aplicado.

## **Recíprocos complementos**

*“Yo estoy súper contenta con la Yatachiry, de hecho la ubicaba porque la recuerdo como apoderada de nuestro colegio, y ahora más cerca compartiendo el aula y nuestros niños me ha sorprendido gratamente todo el conocimiento que posee. No tiene estudios universitarios pero pareciera que ha estudiado muchos años.... y la pasión, amor que le pone cuando enseña. Estoy muy feliz compartiendo el aula con ella”* (Educadora de párvulo, Kinder colegio Mariano Egaña)

*“Nos pareció espectacular que la Kümelfe incorporara la canción de su grupo epewtufe en la enseñanza, con ella y los niños creamos las fichas con las traducciones de la canción (‘la lengua de la tierra). Quedamos felices!”* (Educadora de párvulo de Kinder, colegio Luis Arrieta Cañas)

*“Yo estoy muy contenta por poder enseñar mi cultura, y estar en proceso de creación, yo a parte de ser educadora son .... soy pintora, soy artista. Por eso trato y dijo que mis niños hagan artes en la clase, porque me importa que los niños aprendan haciendo y creando”* (Yatachiry Aymara)

*“No soy hablante cien porciento, por eso inventamos canciones para enseñar y aprender a la vez. Hay un proceso largo para recuperar nuestra lengua. Con los chicos hacemos instrumentos con materiales reciclados, dibujamos y les enseño las canciones que se aprenden al tiro. Yo también aprendo. Hay reciprocidad”* (Kümelfe Mapuche)

En las citas anteriores se rescata la alegría y entusiasmo de agentes educativos formales (educadoras de párvulo) por contar con las educadoras interculturales. Considerando que el año 2019, aún estaba entrando en vigencia las nuevas bases curriculares de educación parvularia, cuyos núcleos de aprendizajes son tratados con una mirada lúdica y holística, la llegada ese año de las Yatachiry y Kümelfe, y el amplio repertorio que ellas poseían desde sus disciplinas artísticas fue un gran apoyo necesario para las educadoras del nivel parvulario.

Existió un complemento muy necesario entre las educadoras de párvulo con la Yatachiry y Kümelfe en el núcleo de aprendizajes de comprensión del medio natural, donde se relevó la centralidad de la naturaleza en las cosmovisiones Aymara y Mapuche, esto tuvo especial sentido en los colegios dada la emergencia climática a consecuencia del calentamiento global. El ciclo de los árboles y plantas, los ciclos del planeta en relación con el Sol, el ciclo del agua y su recorrido por las montañas, cuencas y mar transmitido de forma holística en clave cosmogónica ancestral, generó profunda conciencia ecológica en las/os estudiantes y en las educadoras y técnicas en párvulo. Además, dada la condición de pintora y cantante que tienen las educadoras interculturales, se hizo más expedito la sintonía con las técnicas y educadoras de párvulo por su desenvolvimiento más lúdico. De hecho, en varias ocasiones, tanto Yatachiry y Kümelfe fueron quienes marcaban la pauta sobre las actividades que se debían realizar en pre-kinder y kínder.

*“Importante tener elementos de donde agarrarse para poder planificar mejor el cómo compartimos y enseñamos nuestro conocimiento indígena. En ese sentido hemos experimentado la reciprocidad. Las profesoras nos ayudan en ese aspecto” (Kümelfe Mapuche”)*

La reciprocidad es el espíritu de relaciones interculturales que pretende gatillar estas experiencias. Las educadoras interculturales -que además son artistas- han contribuido en las actividades lúdicas y necesarias para abordar los núcleos de aprendizajes referidos a la expresión de la realidad y adquisición de la sensibilidad estética, apreciación artística e incorporación de lenguajes artísticos en la implementación de las nuevas bases curriculares de educación parvularia.

Por otra parte, las educadoras de párvulos han transmitido los conocimientos formales que deben tener la Yatachiry y Kümelfe en su rol docente, así, en el aprender-haciendo se han instruido sobre estructura de las clases y la planificación semana a semana.

## **Didáctica de la sorpresa**

*“Los estudiantes están siempre expectante, esperando sobre con qué lo sorprenderán ahora la kümelfe o la yarachiry. Han ido a la par con su proceso general, en este engranaje. Vemos que hay un aprendizaje que queda y no se olvida, están con mucho entusiasmo aprendiendo, por eso digo que con esa actitud de aprender, son cosas que no se les olvidará.”* (educadora de párvulo de pre-kinder, colegio Mariano Egaña)

*Me ha llamado mucho la atención del Iñaki, que es muy revoltoso y siempre ha tenido problema en clases y de seguir instrucciones es muy inquieto revoltoso, y me sorprende en esta clase está muy atento y siguiendo todas las instrucciones, que ha ampliado su pared de palabras...recuerdan y aprenden las palabras, y es interesante que hacen conexiones con otras cosas. Eso es bueno, porque estos aprendizajes están para quedarse.* (Ed. De párvulo de pre-kinder, colegio Luis Arrieta Cañas)

Otro de los aportes de las educadoras interculturales a los procesos educativos formales, es el éxito en la disciplina y foco de estudiantes inquietos y dispersos con otras asignaturas. Niños y niñas que las propias educadoras de párvulo ya habían agotado las chances para que mejorara su concentración y comportamiento, vieron en el carácter novedoso de las experiencias lideradas por las educadoras interculturales, la motivación para aprender a través del conectarse con “sentidos comunes” de expresiones artísticas y el quehacer ecológico conectados con los núcleos de aprendizajes que por primera vez tenían la atención de aquellos niños y niñas inquietos y con problemas conductuales.

En las observaciones realizadas en terreno se pudo apreciar el aporte en clases de las educadoras interculturales cuando conectaban de forma genuina sus saberes y desplegaban su creatividad para tener siempre la atención de las/os estudiantes. Esa expectación permanente que generaban en el aula se le podría bautizar como “didáctica de la sorpresa” que permitía mantener el foco y lograr aprendizajes significativos en la gran mayoría del estudiantado.

### **Gatillando procesos de auto-reconocimiento identitarios en Apoderadas/os**

*“Los papás se involucraban mucho, ellos estaban felices que nosotros estuviéramos. Los papas veían como sus hijos aprendían sobre los pueblos originarios...estaban tan interesados que después varios papás fueron a los talleres que nosotros hacíamos por la tarde en la muni.”(Yatachiry Aymara)*

*“Un papá me dijo que su padre era machife, y nunca pensó que era importante. La niña le reclamó a su papá de por qué no han vuelto a ver a su abuelo. Se lo exigió” (Kümelfe Mapuche)*

El entusiasmo de las/os estudiantes fue gatillado siempre por las educadoras interculturales. En estos contextos de alta concentración de matrícula mapuche emerge el sano conflicto intergeneracional; la actual infancia mapuche extremadamente receptivos a la “novedad” que encarnan las educadoras interculturales, decantan en familiaridades ocultas por padres y madres que en sus infancias sufrieron el racismo.

Las interpelaciones de la niñez actual contra su adulto significativo, repercute que este padre/madre inicia un proceso sanador y de refuerzo identitario que se robustece con los años.

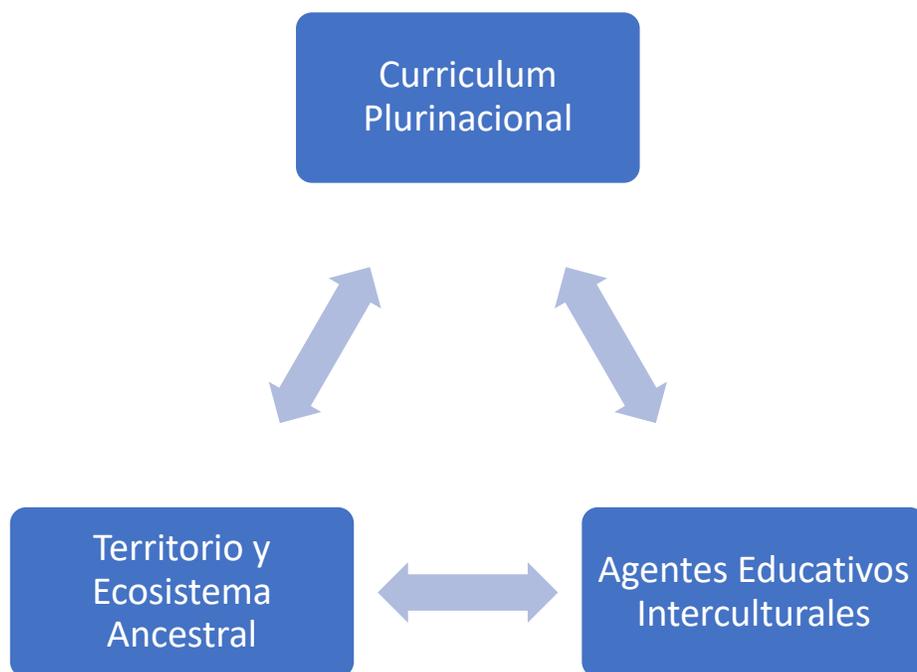
### **Resignificando Aprendizajes**

*“...y aprendieron cómo nosotros los aymara celebramos de otra forma el halloween, les conté nuestro significado, y de ahí los niños mencionaron que vieron la película ‘Coco’ y que era parecido. Yo les decía que en el continente estamos conectados, que somos parte del mismo cordón precolombino que es muy largo y amplio. Así es importante mirar a todo el continente y abya-yala... cuando el territorio y continente era libre”*

Si bien, las educadoras interculturales han respetado la estructura de las bases curriculares de la educación parvularia, han identificado contenidos referentes a la estrecha relación con la naturaleza y contenidos valóricos de sus culturas para incorporarlo a lo largo de los

diferentes núcleos de aprendizaje de pre-kinder y kínder. Es así como existen aspectos no abordados en los núcleos formativos, pero que están en el conocimiento popular y cotidiano de las/os estudiantes y sus familias. Desde la perspectiva de las cosmovisiones originarias, y tal como lo ejemplifica la cita de arriba, en la cultura chilena existen muchos significantes vacíos que pueden ser significados con conocimientos y saberes de las primeras naciones originarias; ese ejercicio ha marcado el trabajo de las educadoras interculturales dentro del aula de pre-kinder.

### **7.3.- Hacia un Modelo de Educación Intercultural Indígena en Peñalolén**



El esquema representa y agrupa los principales elementos que han estado a la base de las interacciones de las educadoras interculturales con la institución formal de los colegios, y que explican a la vez, la interrelación entre las agrupaciones indígenas con el grupo de colegios públicos de la comuna. El esquema pretende -además- hacer síntesis entre las principales demandas socio-ambientales de las agrupaciones indígenas urbanas, el

currículum escolar y los agentes educativos que generan acciones para asegurar contenidos interculturales en los procesos de aprendizajes. También representa, un modelo aparejado con una organización u orgánica territorial/comunal que consolida las reflexiones referentes a cada uno de estas tres dimensiones del modelo, y en función a esto se definen los objetivos vinculados al accionar fundamental para su cumplimiento. En otras palabras, el modelo debe estar imbricado en la forma de gobernanza que tendrá la Educación Intercultural de las Primeras Naciones Originarias dentro de la institucionalidad comunal de Peñalolén.

### **Curriculum Plurinacional**

Esta dimensión de la propuesta busca el reconocimiento de la Plurinacionalidad en el territorio de Peñalolén, y su desarrollo pertinente al contexto territorial. En esta dimensión, se trazan las habilidades/destrezas, conocimientos/saberes y los valores/actitudes de las primeras naciones originarias de territorio.

Dentro de esta dimensión, se analizan los planes de estudios de la nueva asignatura “Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales” que ha promovido el Ministerio de Educación, y vincularlo a los planes de estudios de los colegios que estén abiertos a incorporar esta dimensión como experiencia concreta.

### **Agentes Educativos Interculturales**

Esta dimensión tiene como propósito concreto la inclusión de educadoras/es interculturales en los procesos educativos formales, y la emergencia de agentes educativos interculturales representados por docentes regulares, para los cuales se tendrá el espacio para desplegar su accionar y asegurar espacios de capacitación en cultura, lengua, historia y cosmovisión de las primeras naciones originarias, y también en competencias interculturales.

Las/os agentes educativos interculturales son quienes tensionarán la estructura escolar formal a través de metodologías creativas, procesos de co-construcción de las clases con familias y estudiantes, sumado a la ampliación del espacio de instrucción más allá de las murallas del colegio; mezclarse con el territorio y el ecosistema.

## **Territorio y Ecosistema Ancestral**

Vínculo con el territorio y la biodiversidad que la compone. Relación con las familias de las/os estudiantes, pero también en forma general con vecinas y vecinos de la comuna en proceso de reafirmación de su identidad. El territorio estará generando la pertinencia y pertenencia con el curriculum y los agentes educativos interculturales de los colegios públicos.

Se visualiza que el espacio físico, o punto de encuentro del ecosistema ancestral, será inevitablemente el nuevo Parque Centro Ceremonial<sup>11</sup> de la comuna. Ya se han realizado visitas con directores de colegios con el objetivo de pre-configurar el deseado escenario futuro. Este espacio, tendrá que ser el “epicentro” de una nueva relación entre los colegios y las agrupaciones indígenas, y concretar las tres dimensiones del modelo intercultural.

---

<sup>11</sup> El Parque Centro Ceremonial de los Pueblos Originarios, se está construyendo desde el 2011 con una inversión multimillonaria del gobierno regional metropolitano. Será inaugurado el segundo semestre del 2021. Con más de 40 mil metros cuadrados de extensión, se constituirá en el parque ceremonial más importante emplazado en el área urbana.

## 8.- CONCLUSIONES

No han existido iniciativas formales para impulsar políticas locales que lleven la cultura, lengua y cosmovisiones de las primeras naciones originarias al territorio educativo de los colegios públicos de Peñalolén, esto a pesar de la alta concentración de estudiantes que pertenecen a pueblos originarios, y contar con comunidades educativas que muestran gran interés en la implementación de iniciativas que conecten los aprendizajes formales desplegados, con los saberes que han estado presente en el territorio y las familias; muchas de ellas migrantes desde Wallmapu.

La institución escolar está enmarcada por las directrices legales del Sistema de Aseguramiento a la Calidad, sistema que sigue una lógica de incentivos y estandarización de resultados educativos. Este sistema estilo “darwinista” establece que los establecimientos educativos con bajos resultados deben cerrarse. Por lo tanto, la diversidad de proyectos educativos que podrían emerger con las herramientas curriculares -con cierto margen de libertad- que posee el sistema, se truncan por las exigencias en resultados, y con ello, una concepción hegemónica y desarrollista que -como vimos- tiene sus cimientos hace más de un siglo de historia. La experiencia en terreno y dentro de la gobernanza a nivel intermedio del sistema educativo (sostenedor), tomando diferentes maneras de persuadir a los tomadores de decisión y los mismos colegios, tuvieron tímidos avances en el nivel de apropiación en el grupo de los 15 colegios de la red pública de educación de Peñalolén. Incluso con el éxito de la experiencia en pre-kinder y kínder del 2019 en los dos colegios donde se presentaron resultados, aquella experiencia no se consolidó por completo en contexto de pandemia dado el cambio en las prioridades, incluyendo la directriz del Mineduc para la priorización curricular. Las experiencias innovadoras para promover las cosmovisiones originarias a nivel de los colegios, chocan con la omnipresencia del nivel central de educación. Centralidad que representa a un sistema educativo que pudiese ser diverso, pero esa diversidad se ordena, se jerarquiza y se castiga.

Los distintos propósitos de la educación intercultural en/para/con las primeras naciones originarias que han tenido las políticas educativas en las últimas décadas, se ven proyectadas fractariamente en las unidades educativas y en las mismas aulas. Aquí se manifiestan las diferentes tensiones entre distintas perspectivas en la interacción que tiene la institución colegio con los colectivos indígenas del territorio; tensiones que existen a nivel de aula y que se concretizan -por ejemplo- en como “adornar” una sala de clases con estética intercultural, tensión entre la profesora que -en coherencia con las representaciones de los textos escolares del Mineduc- quiere pegar en la muralla un gran mapa del territorio chileno indicando donde “vivían nuestros pueblos”, versus otra profesora en complicidad con la educadora intercultural que buscaba generar una “minga” para generar un mural con las cosmovisiones ancestrales.

Las tensiones que acompañan la política educativa intercultural en las últimas décadas se inician desde el nivel central generador de política educativa, y “bajan” tematizadamente. Tematicas que buscan resolver las tensiones desde la centralidad, lo que repercute en contradictorias implementaciones y descontextualizadas del territorio donde está inserta la institución educativa.

La salida es avanzar en políticas educativas interculturales “de abajo hacia arriba”, con tematizaciones territoriales y las tensiones que nacen en la unidad educativa. Importante tomar las herramientas procedimentales que tiene el Sistema Educativo, como la libertad de enseñanza que tienen los colegios para contextualizar planes y programas de asignaturas que son parte del curriculum nacional obligatorio, pero con objetivos de aprendizajes vinculados estrechamente a saberes de las primeras naciones originarias. Los agentes o educadoras/es interculturales del territorio contribuyen a cumplir estos objetivos de aprendizajes nacionales, pero con el prisma del conocimiento indígena ligado al territorio.

### **Desmarcándose del “encapsulamiento”**

En este recorrido, se evidenció también a nivel de Corporación/Sostenedor gran dificultad para vincular iniciativas enmarcadas en diferentes programas, políticas o fuentes de financiamiento, los disímiles tiempos de implementación no sintonizan con estrategias abiertas a la colaboración y trabajo interdisciplinario dentro de los colegios.

La implementación de iniciativas que tienen “carriles” diferenciados genera un alto encapsulamiento e ineficiencias al momento de implementar las iniciativas en los colegios públicos. En ese sentido las iniciativas interculturales se pueden tomar un rol transversal a las otras iniciativas encapsuladas; las iniciativas interculturales que abren mundos e imaginarios desde un paradigma diferente al occidental, permiten generar soluciones creativas combinando contenidos y estrategias que liberan del cerrojo otras asignaturas o acciones curriculares presentes en los procesos educativos.

### **Proyección para el siguiente quinquenio**

El trabajo sistematizado y evaluado el año 2019, ha continuado en el siguiente bienio caracterizado por la pandemia de covid19. Ahora la Yatachiry Aymara y Kúmelfe Mapuche se desempeñan de forma remota en los mismos colegios Mariano Egaña y Luis Arrieta Cañas impulsando el enfoque intercultural con diferentes iniciativas. Esto ha trajo consigo las dificultades propias de la educación remota, sobre todo para los momentos sincrónicos, pero también ha permitido difundir a otros colegios el material que las educadoras interculturales han preparado para el trabajo de las/os estudiantes de forma a-sincrónica.

La triada que propone el nuevo modelo para la implementación de la educación intercultural de las primeras naciones en Peñalolén, releva la articulación entre agentes, curriculum y territorio. La síntesis de estas tres dimensiones podrán apoyarse en el espacio físico, esperado por una década, por las agrupaciones de pueblos originarios de la Región Metropolitana. Espacio que puede reemplazar por momentos el espacio físico escolar del aula, para que las/os estudiantes llenen de significado muchos conceptos vacíos presentes en el ámbito escolar.

Este próximo quinquenio del cual ya estamos inmersos al momento de escribir estas conclusiones, estará determinado por el cambio urgente que necesita la humanidad en la relación que sostiene con la naturaleza. Esto no sólo por las consecuencias del cambio climático y el no cumplimiento de las metas que nos propusimos hace años como humanidad, sino también por las causas de la actual pandemia, y la costosa superación de ésta, que ha develado muchos vicios en las interrelaciones entre las personas culturalmente determinadas

por el individualismo neoliberal. Sin embargo, el devenir del Estado de Chile tiene un esperanzador camino de salida a la crisis planetaria a través la discusión constituyente.

No cabe dudas que próximamente el carácter de Estado Plurinacional determinará ampliamente el accionar de las políticas educativas que empalmarán con deuda histórica por el reconocimiento y valoración de las Primeras Naciones Originarias. Por lo tanto, el impulso que tomará en los próximos años la desmunicipalización de la educación pública de Peñalolén, tendrá en este esfuerzo iniciado el 2019 el impulso necesario para configurar un nuevo territorio educativo donde las cosmovisiones originarias serán protagonistas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Gobierno de Chile. (2009). Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas.
- Museo Nacional de Historia Natural. (2012). Mapocho Incaico. *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural*(61), 84- 149. Obtenido de [http://www.mnhn.gob.cl/613/articles-5209\\_archivo\\_01.pdf](http://www.mnhn.gob.cl/613/articles-5209_archivo_01.pdf)
- Mora, H., & Vasquez, R. (2018). La ciencia y lo "araucano" como ideas fuerza: Antropología y Emergencia del "araucanismo" en Chile. En H. Mora, & M. Samaniego, *El Pueblo Mapuche en la Pluma de los Araucanistas. Seis estudios sobre construcción de la alteridad*. Santiago: Ocho Libros.
- Han, B.-C. (2017). *La Expulsión de lo Distinto*. Barcelona: Herder.
- Tubino, F. (13 de noviembre de 2015). *La Interculturalidad en Cuestión*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de [https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México DF: FCE.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago: LOM.
- Larraín, J. (2005). *¿América Latina Moderna? Globalización e Identidad*. . Santiago: LOM.
- Antileo, E., & Lincopi, C. A. (2018). *Fütxa Warriá o Capital del Reyno. Imágenes, escrituras e historias mapuche en la gran ciudad 1927-1992*. Santiago: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Macusaya, C. (24 de julio de 2018). *Pachamamadas: apariencia y dominación*. Obtenido de <http://carlosmacusaya.blogspot.com/2018/07/pachamamadas-apariencia-y-dominacion.html>
- Mora, H., & Samaniego, M. (2018). *El Pueblo Mapuche en la Pluma de los Araucanistas. Seis estudios sobre construcción de la alteridad*. Temuco: Ocho Libros.
- PNUD. (2021). *Pueblos Indígenas y Constitución*. Obtenido de [pueblosindigenasyconstitucion.cl](http://pueblosindigenasyconstitucion.cl)
- Oficina del Alto Comisionado en Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (1966). *www.ohchr.org*. Obtenido de Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- OEI-MINEDUC. (2009). *Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del Programa Orígenes*. Santiago: PEIB.
- Byung-Chul Han : "Al capitalismo no le gusta el silencio". (s.f.). Obtenido de <https://www.bloghemia.com/2019/05/byung-chul-han-al-capitalismo-no-le.html?fbclid=IwAR1C-IIWrtOMPdcnpJ-Z3BPqCXZO9sbPxystXFrwBS9dmt7-GqQuxCztK3E&m=1>

- CEPPE-UC. (2017). *Educación Intercultural en Chile: Experiencias, Pueblos y Territorios*. Santiago: PUC.
- PEIB. (2017). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. Santiago: PEIB/MINEDUC.
- PEIB/MINEDUC. (2003). *Estudio de diagnóstico curricular en las 162 escuelas del Programa Origenes*. Santiago: PEIB.
- UNESCO. (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (Marzo de 2019). *Conocimientos Indígenas y Políticas Públicas en América Latina*. Santiago: OREALC/UNESCO. Obtenido de Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe:  
[http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/conocimientos\\_indigenas\\_y\\_politicas\\_educativas\\_en\\_america/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/conocimientos_indigenas_y_politicas_educativas_en_america/)
- UNICEF-MINEDUC. (2012). *Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-CONADI*. Santiago.
- UNICEF-MINEDUC. (2012). *Perfil de Educadores Tradicionales y Profesores Mentores en el marco de la implementación del Sector de Lengua Indígena*. Santiago: PEIB.
- MINEDUC-DEG. (2017). *Estudio sobre la Implementación Las Redes de Mejoramiento Escolar*.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural*. París.
- Fons Català de Cooperació al Desenvolupament. (2004). *Encuentro de municipalismo en América del Sur*. Obtenido de Fons Catala:  
[http://www.fonscatala.org/arxius/publicacions/altrespublica/MuniSudamer\\_es.pdf](http://www.fonscatala.org/arxius/publicacions/altrespublica/MuniSudamer_es.pdf)
- Gobierno de Chile. (2008). *Reconocer: Pacto Social por la Multiculturalidad*. Obtenido de <http://www.intendencialaaraucania.gov.cl/filesapp/Pacto%20social.pdf>
- Santos, B. d. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.
- Gutiérrez B, J. (2008). *Dinámica del grupo e discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entendemos el territorio?* Guatemala: Cara-Parrens.
- Zemelman, M., & Jara, I. (2006). *Sesi Episodios de la Educación Chilena 1920-1965*. Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Eizagirre, M., & Zabala, N. (2000). *Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*. Obtenido de Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo:  
<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Gutiérrez, J., & Delgado, M. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Tuhiwai-Smith, L. (2016). *A desconolizar las metodologías*. Santiago: LOM.

- Chul-Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Berlín: Herber.
- Freire, P. (1975). *La Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chul-Han, B. (2012). *La Sociedad del Cansancio*. Barcelona: Herder.
- Foucault, M. (2002). *Vigil y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. (<https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>, Ed.) *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 19-27.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: Una Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Chul-Han, B. (2015). *El Aroma del Tiempo*. Barcelona: Herder.
- Bengoia, J. (2018). *La comunidad fragmentada: Nación y Desigualdad en Chile*. Santiago: Catalonia.
- Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Mexico DF: FCE.
- Zizek, S. (1998). *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Cañulef, E. (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe*. Temuco: IEI-UFRO.
- Massiah, G. (18 de Noviembre de 2016). *Viento Sur*. Obtenido de <https://vientosur.info/spip.php?article11927>
- Heler, M. (2007). *Jürgen Habermas y el Proyecto Moderno. Cuestiones de la perspectiva universalista*. Buenos Aires: Biblos.
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la Cárcel, Tomo 3*. México DF: ERA. Obtenido de [http://www.mediafire.com/view/cukxs78er9y3neb/Cuadernos\\_de\\_la\\_cárcel\\_\(Tomo\\_III\)](http://www.mediafire.com/view/cukxs78er9y3neb/Cuadernos_de_la_cárcel_(Tomo_III))
- MINEDUC. (2020). *Curriculum Nacional*. Obtenido de Curriculum en Línea: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-143635\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-143635_bases.pdf)
- INE. (2017). <https://www.censo2017.cl>. Obtenido de Censo 2017.
- Campos, L., Espinoza, C., & De la Maza, F. (2018). De la exclusión a la institucionalidad. Tres formas de expresión Mapuche en Santiago de Chile. *Andamios*, 15(36), 93-112.
- Campos, L. (2019). Mapuche en la ciudad de Santiago. Etnogénesis, reconfiguración identitaria y la patrimonialización de la cultura. *Revista Antropologías del Sur*, 135-159.
- Salgado, M., Vásquez, A., & Fuentes, C. (2018). *Desigualdades Socio-Ambientales Urbanas. Estudio de Caso en la Comuna de Peñalolén*. Recuperado el diciembre de 2019, de [https://www.researchgate.net/publication/40883560\\_Desigualdades\\_Socio-Ambientales\\_Urbanas\\_Estudio\\_de\\_Caso\\_en\\_la\\_Comuna\\_de\\_Penalolen](https://www.researchgate.net/publication/40883560_Desigualdades_Socio-Ambientales_Urbanas_Estudio_de_Caso_en_la_Comuna_de_Penalolen)
- Villa Grimaldi. (2019). Peñalolén en la Memoria. De historia popular y resistencia. Santiago
- Salazar, G. (2012). *Movimientos Sociales en Chile*. Santiago: Uqbar.

- Valenzuela, C. (2014). El movimiento de pobladores en Santiago. La memoria social del Campamento Esperanza Andina de Peñalolén, Santiago (1992-1998). *Revista Historia y Justicia*.
- Curivil, F. (2012). Asociatividad Mapuche en el espacio urbano. Santiago 1940-1970. En C. d. Mapuche, *Ta iñ fifke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche* (págs. 161-192). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Índice de Prioridad Social Comunas 2020. (2021). *Ministerio de Desarrollo Social, Región Metropolitana*. Obtenido de [http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/boletin\\_interno/INDICE\\_DE\\_PRIORIDAD\\_SOCIAL\\_2020.pdf](http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/boletin_interno/INDICE_DE_PRIORIDAD_SOCIAL_2020.pdf)
- ICHEM & IEH. (2020). *Índice de Desarrollo Comunal. Chile 2020*. Santiago : Universidad Autónoma de Chile.
- Mapuche, W. t. (2005). *mapuche-nation.org*. Obtenido de Enlace Internacional Mapuche. Artículos: <https://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-88.htm>
- Ancán, J., & Calfío, M. (1998). *El Retorno al País Mapuche. Reflexiones Preliminares para una Utopía por Construir. III Congreso Chileno de Antropología*. Temuco: Colegio de Antropólogos de Chile A. G.
- Comunidad de Historia Mapuche. (2015). *Awükan Ka Kuzankan Zugu Wajmapu Mew. Violencias coloniales en Wallmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Antileo, E., Carcamo-Huechante, L., Huinca-Piutrin, H., & Calfío, M. (2015). Awükan ka Kuzankan Zugu Kiñeke Rakizuam. En CdHM, *Awükan ka Kuzankan Zugu Wajmapu Mew. Violencias coloniales en Wallmapu*. (págs. 9-20). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Dietz, G. (2019). Interculturalidad y diversidad cultural como recurso educativo. *Conferencia Regional para Latinoamérica y el Caribe. Cognición, inclusión y cultura. Desafíos para el aprendizaje en contextos educativos actuales. XXXIX*. Santiago: UDP.
- Ley 20.529, S. N. (11 de Agosto de 2011). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de <http://bcn.cl/2f7bt>
- Ley 20.845. De Inclusión Escolar que Regula el Sistema de Admisión de los y las Estudiantes, E. e. (29 de Mayo de 2014). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de <http://bcn.cl/2f8t4>
- Ley 19.253. Establece Normas sobre Protección, F. y. (05 de octubre de 1993). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de <http://bcn.cl/2f7n5>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borda, F. (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda. Antología*. Buena Aires: El Colectivo/ y los nombre de lanzas y ideas.
- Decreto N° 0028011. (2010 de octubre de 2010). *Universidad de Chile*. Obtenido de Senado de la Universidad de Chile. Decreto Universitario N° 0028011:

- <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/senado-universitario/reglamentos/reglamentos-aprobados-o-modificados-por-el-senado-universitario/67175/reglamento-general-de-magister-y-doctor>
- Maturana, H., & Dávila, X. (Diciembre de 2007). La Gran Oportunidad: Fin de la Psiquis del Liderazgo en el Surgimiento en la Psiquis de la Gerencia Co-Inspirativa. *Estado, Gobierno y Gestión Pública. Revista Chilena de Administración Pública.*, 10, 101-124.
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría* , 265 - 268.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- MINEDUC. (2018). *Programa de Educación Intercultural Biingüe*. Obtenido de <https://peib.mineduc.cl/interculturalidad-todos-todas/>