



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Análisis de la noción de Interculturalidad y su aplicación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

Memoria para optar al título de sociólogo(a)

Autora: Victoria Ibaceta Caglieri

Profesor Guía: Andrea Greibe

Fecha de entrega: 30 de noviembre de 2018

Índice

Resumen	6
1. Problemática.....	7-10
1.1. La noción de Interculturalidad.....	9-10
2. Antecedentes.....	11-18
2.1. La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto latinoamericano.....	11
2.2. La Educación Intercultural Bilingüe en Chile.....	12-15
2.2.1. Sector Lengua Indígena Mapuzugun.....	16-17
2.3. La noción de Interculturalidad en la Educación Intercultural Bilingüe.....	17-18
3. Pregunta de investigación, objetivos e hipótesis.....	19-20
3.1. Pregunta de investigación.....	19
3.2.1. Objetivo general.....	19
3.2.2. Objetivos específicos.....	19-20
3.3. Hipótesis.....	20
4. Estado del arte.....	21-26
4.1 Revisiones históricas de la instalación del PEIB en Chile.....	21-22
4.2 Discusiones de orden teórico y conceptual.....	22-23
4.3. Investigaciones empíricas sobre el PEIB.....	23-25
4.4. Recomendaciones de organismos internacionales para el PEIB.....	25-26
5. Marco teórico.....	27-30
5.1. Interculturalidad.....	27
5.1.1. Interculturalidad y Multiculturalidad.....	27-28
5.2. Interculturalidad en educación.....	28
5.3. ¿Qué entiende por “cultura” el PEIB cuando habla de Educación Intercultural Bilingüe?.....	29
5.4. Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Transversales	29
5.4.1 Objetivos Fundamentales (OF).....	29-30
5.4.2 Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO).....	30
5.5. Programas de Estudio.....	30
6. Marco Metodológico.....	31-38
6.1. Diseño metodológico.....	31-32
6.2. Unidad de análisis.....	32
6.3. Muestra.....	32-34
6.4. Técnica de producción de información.....	34
6.5 Estrategia de análisis.....	34-35
6.6 Plan de análisis.....	35-38
7. Análisis e interpretaciones.....	39-69

7.1. Marco de referencia para el análisis.....	39-41
7.2 La noción de Interculturalidad.....	41-44
7.3 Temáticas que componen la noción de interculturalidad.....	45-64
7.3.1. Cultura.....	45-51
7.3.1.1. Cultura indígena como expresión de diversidad.....	45-46
7.3.1.2. Noción dinámica de cultura.....	46-48
7.3.1.3. Espiritualidad como expresión cultural.....	48-49
7.3.1.4. Diálogo entre culturas.....	49-50
7.3.1.5. Dimensión epistemológica.....	50-51
7.3.2. Plano identitario.....	51-52
7.3.2.1 Identidad afirmativa y dinámica.....	51-52
7.3.3. Plano lingüístico.....	53-58
7.3.3.1 Lengua como acceso a la cultura.....	53-54
7.3.3.2. Lengua para fortalecer la identidad.....	54-55
7.3.3.3. Enseñanza de las lenguas indígenas.....	55
7.3.3.3.1. Enfoque comunicativo.....	56-57
7.3.3.3.2 Enfoque semántico.....	57
7.3.3.4 Escritura de la lengua.....	57-58
7.3.4 Plano pedagógico.....	58-64
7.3.4.1. Respecto al ámbito metodológico.....	59-61
7.3.4.2 Metodologías para contexto urbanos.....	61-62
7.3.4.3. Pedagogías propias.....	62
7.3.5. Plano ético-político.....	63-64
7.4. Discusiones en torno a cómo concibe y aplica el PEIB las nociones de Cultura e Interculturalidad.....	64-69
7.4.1.El concepto de cultura.....	64
7.4.2 La noción de Interculturalidad.....	65-69
8. Principales conclusiones.....	70-79
8.1. Respecto al proceso investigativo.....	70-71
8.2. Algunas consideraciones metodológicas.....	71
8.3. Respecto a la pregunta de investigación.....	71-72
8.4. Dicotomía discurso/práctica.....	72-73
8.5. Contradicciones en metodologías.....	73-74
8.6. Falta de focalización del uso de la lengua.....	74-75
8.7. Papel contradictorio del ET.....	75-76
8.8. Contenidos culturales y actividades didácticas ruralizantes y folclorizantes.....	76-77
8.9. Ciudadanía intercultural ausente de los textos pedagógicos.....	77-78
8.10. Presencia del enfoque multicultural por sobre el intercultural.....	78
8.11. Respecto al status del SLI dentro del sistema educativo.....	78-79

9. Consideraciones finales.....	80-81
9.1. La noción de cultura.....	80
9.2. Dimensiones de la interculturalidad.....	80
9.3. Respecto al uso de la lengua.....	80
9.4. Nuevas perspectivas de investigación.....	80-81
10. Bibliografía.....	82-85
Anexo 1. Modificaciones a la matriz de análisis propuesta por Loncón et. al. (2016)...	86
Anexo 2. Extractos de documento “Bases curriculares de Educación Básica Decreto N° 439/2012”.....	87,88

Resumen

En esta memoria de título, se analiza cómo define el concepto teórico de Interculturalidad el Programa de Educación Intercultural Bilingüe perteneciente al Ministerio de Educación. Además se busca descifrar de qué maneras se expresa esta noción en el currículo del Sector Lengua Indígena Mapuzugun. Mediante una investigación de carácter teórico-documental se examinarán algunos documentos curriculares y didácticos desarrollados por el Programa: Programas de Estudio, Guías pedagógicas, Guías para el Educador Tradicional y Textos de Estudio, para los niveles de primer a tercer año de educación básica para dilucidar, en primer lugar, la definición que se presenta sobre la noción de interculturalidad, y en segundo lugar, cómo se aplica esta noción en las metodologías y actividades didácticas propuestas para la enseñanza de la lengua y cultura mapuzugun. Finalmente, se discutirá la pertinencia del concepto y de su aplicación en el sistema educativo en base a consideraciones hechas por investigaciones previas.

En las páginas siguientes el lector se encontrará con una breve justificación del por qué analizar el concepto de Interculturalidad, un repaso de la historia reciente del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, algunas definiciones relevantes para la investigación, para pasar al análisis de los documentos seleccionados. A continuación se presentan y discuten los principales hallazgos para finalizar con las conclusiones de la investigación.

Palabras clave: Interculturalidad, Cultura, Análisis documental, Lengua indígena, Aprendizajes esperados.

1. Problematización

La diversidad cultural es un hecho social, tanto en Chile como en el resto del mundo, la tendencia es hacia el reconocimiento de la existencia de una multiplicidad de culturas que se desenvuelven en la sociedad y que buscan que se les considere como interlocutores aptos para establecer un diálogo simétrico con la cultura mayoritaria. Cada vez más las comunidades indígenas buscan la visibilización y reconocimiento de sus culturas, que se validen sus conocimientos y prácticas culturales como formas pertinentes de aprehender la realidad. Para que esto suceda, será fundamental que se equipe a todos los actores sociales -tanto los que pertenecen a algún pueblo indígena como los que no- con definiciones apropiadas de las nociones de cultura e interculturalidad, para que así puedan interactuar en condiciones de igualdad con otras expresiones culturales distintas a las propias, y sean capaces de promover la coexistencia pacífica de diversas culturas. A esto apunta la interculturalidad como paradigma teórico.

Si se produce un reconocimiento deficiente de las complejidades culturales existentes en una sociedad, se corre el riesgo de que la diversidad cultural se vea como una amenaza y se justifiquen actitudes discriminatorias e intolerantes.

Así, el sistema educativo pasa a ocupar un lugar destacado en la formación de individuos que sean capaces de reconocer el valor de su propia identidad cultural, pero que a la vez valoren otras culturas y se relacionen con ellas en condiciones igualitarias, en definitiva, que puedan formar sujetos interculturales.

Cabe destacar que la institución escolar no escapa a la configuración de relaciones, interacciones y situaciones de cooperación o conflicto que se producen entre los diversos actores, grupos e instituciones que pertenecen a una sociedad determinada; es más, llega a ser reflejo de estas dinámicas sociales. Está “[impregnada] por los valores sociales y, por lo tanto, la interacción humana en su interior tiende a reproducir los patrones de relaciones sociales” (UNESCO, 2005:44).

En la Escuela confluyen los intereses y expectativas de diversos grupos, especialmente de minorías que buscan la visibilización de sus demandas por derechos sociales, políticos, culturales y económicos. Chile no es la excepción a estos fenómenos, y en materia cultural,

tiene el desafío de asegurar a los niños¹ el acceso al conocimiento y aprendizaje de culturas diferentes y a la forma como deben relacionarse con ellas (relaciones de reconocimiento, respeto y cooperación), transformando a la institución escolar en el medio para lograrlo.

El Estado chileno ha implementado algunas políticas públicas mediante leyes en materia educativa orientadas a incluir la cultura de los pueblos indígenas como una asignatura más dentro del currículum de educación básica en establecimientos que cuenten con un porcentaje de alumnado perteneciente a una minoría indígena. Además existen establecimientos educacionales que han decidido por iniciativa propia, desarrollar un currículum intercultural bilingüe propio, amparados por las legislaciones que existen en esta materia. Por otro lado, algunos colegios de lugares donde no se cumplen los requisitos que establece la ley para implementar la asignatura como obligatoria, han decidido incorporar en forma de taller la enseñanza de determinada cultura indígena para los alumnos que deseen aprenderla, ejemplos de esto son algunos colegios de la región metropolitana que han integrado talleres de lengua mapuzugun².

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB³), dependiente del Ministerio de Educación, es el ente rector encargado de entregar las directrices y herramientas para la implementación del Sector Lengua Indígena (que incluye las lenguas Aymara, Mapuzugun, Quechua y Rapa Nui). Mediante un enfoque Intercultural, determina qué y cómo se enseñará la cultura de los pueblos originarios, centrándose principalmente en el conocimiento ancestral transmitido oralmente y en la comunicación tanto oral como escrita. Ya que el propósito de este programa es asegurar que los estudiantes comprendan tanto la existencia de la diversidad cultural presente en nuestro país como la forma en que estas culturas deben relacionarse; cabe preguntarse si las definiciones y métodos de enseñanza que propone el PEIB giran en torno a estos propósitos. Dicho de otra forma, cabe preguntarse si el enfoque intercultural que propone el PEIB se aplica realmente en la enseñanza de las culturas y lenguas indígenas.

¿Por qué es tan importante poner el foco sobre la cultura y sobre cómo los países se enfrentan a la necesidad de educar a niñas y niños en el contexto de una sociedad culturalmente diversa? La visión y valoración que adopten los estados respecto a la

¹Se utilizará el género masculino en tanto condición de ser humano, en pos de la economía lingüística y para evitar la saturación gráfica que produce el introducir los dos géneros.

² En esta investigación se utilizará el término “mapuzugun” para referirse a la lengua de la etnia mapuche, ya que es el que utiliza el Ministerio de Educación.

³ En adelante, se utilizarán siglas cuando se propongan. Con el objetivo, como ya se mencionó, de ahorro lingüístico.

diversidad cultural“dependerá del concepto de cultura con que se diseñan y tratan las políticas educativas y de la opción ética que abracen” (UNESCO, 2005:16).

Considerando lo anterior, en las páginas siguientes se desarrollará una investigación orientada a analizar si es que los planteamientos teóricos sobre los que se sostiene el PEIB, - especialmente el concepto pilar del programa, la “Interculturalidad”- se plasman adecuadamente -o no- en los programas curriculares que están a disposición de quienes tienen que aplicarlos en el aula. Esto se realizará mediante la revisión de documentos que ha diseñado el PEIB: Programas de estudio, Guías pedagógicas, Textos de Estudio, entre otros. Así, se pretende aportar a la discusión respecto a la utilidad de este programa dentro del sistema educativo chileno, desde un punto de vista sociológico. Cabe destacar que existen relativamente pocos estudios en la materia tanto desde las ciencias sociales como desde la pedagogía, en comparación con otras áreas que sí adquieren centralidad a la hora de discutir el sistema educativo chileno y que pasan por alto la importancia de la enseñanza de la diversidad cultural en nuestro país.

1.1. La noción de Interculturalidad

El concepto de Interculturalidad le entrega el sustento teórico a todo el PEIB y se define en varios documentos maestros del programa, por ejemplo, uno de ellos es “Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos” (Cañulef et al., 2002). Debido a su relevancia, debería encontrarse su aplicación práctica en los textos que el programa pone a disposición del equipo pedagógico de cada establecimiento escolar. La noción de Interculturalidad define la forma en deben relacionarse las culturas: en el caso chileno, las culturas indígenas minoritarias que aún sobreviven con la cultura “chilena” mayoritaria; o por lo menos, es la forma en cómo el Estado chileno espera que se les enseñe a los estudiantes a cómo relacionarse entre sí: que exista reconocimiento y aceptación tanto de su propia cultura como de un otro culturalmente distinto y que establezcan relaciones de cooperación entre sí. Si se cumplen los objetivos de esta política estatal, estas relaciones deberían articularse en torno a la cooperación y al diálogo, produciéndose una revitalización de la cultura indígena, un fortalecimiento de la identificación étnica de los sujetos que pertenecen a las minorías y un tránsito menos traumático desde el contexto local a la sociedad. Será motivo de este análisis dilucidar si esta noción aplicada a las metodologías pedagógicas, logra los objetivos que se ha planteado desde su implementación en la educación chilena.

A continuación se hará una breve revisión de los antecedentes existentes respecto a la educación intercultural bilingüe, cómo se ha aplicado en el resto de América latina y cómo se ha implementado en Chile.

2. Antecedentes

2.1. La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto latinoamericano

Antes de referirnos a la Educación Intercultural en nuestro país, cabe repasar brevemente cómo se está aplicando el concepto de Interculturalidad en esta política pública en otros países de América latina, para tener un panorama más general de la situación en la que ésta se encuentra.

Por ejemplo, en Bolivia, la Reforma Educacional “integra la interculturalidad en todos sus ámbitos educativos de modo que se plantea como dimensión educativa de carácter universal y transversal” (Williamson, 2004:27), aunque en las comunidades se trabaja principalmente con educadores indígenas. Esta reforma se sustenta en la Nueva Constitución Política del Estado de 2009, que define el sistema educativo como intracultural, intercultural y plurinacional.

En Brasil en cambio, se utilizan los conceptos de Educación Multicultural y de Educación Indígena. Se utiliza el primero principalmente como expresión de la diversidad racial y sociocultural presente en ese país, enarbolando la multiculturalidad como bandera de resistencia político-pedagógica. El segundo concepto se aplica más en los territorios que, legalmente son de posesión y protección indígena y que poseen planes y programas educativos diferenciados.

En Ecuador, gracias a un organizado movimiento indígena, se establece el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en escuelas en territorios o comunidades indígenas y se entiende como:

“procesos, programas, sistemas gestionados por indígenas y donde la cultura se constituye como eje del currículum que se construye desde las culturas originarias y donde la lengua de enseñanza materna y primera en la escuela es prioritariamente la vernácula” (Williamson, 2004:27).

En México se dio la situación de que se revisó el concepto de Educación Intercultural para reemplazarlo por el de “Educación Intercultural para todos”, que implica que el Estado fomenta la idea de que la educación en sí misma debe ser intercultural y por lo tanto, para para todo el alumnado, incluyendo todas las manifestaciones de diversidad cultural y no sólo la indígena. Por otro lado, en los territorios con una alta concentración de población indígena

y donde existen movimientos por la reivindicación de sus derechos políticos, sociales y culturales, existe una perspectiva indigenista de la educación (Williamson, 2004:29).

En Colombia se utiliza el concepto de Etnoeducación para referirse a la Educación intercultural “que integra los procesos históricos, lingüísticos y educacionales referidos a los afro-colombianos (afro-descendientes), pueblos indígenas y pueblo Rom (Gitanos)” (Williamson, 2004:28).

Paraguay, a partir de la Constitución nacional de 1992, se constituyó como un Estado pluricultural, donde tanto el guaraní como el castellano se establecieron como oficiales, convirtiéndose también en un país bilingüe. Por esta razón, las dos lenguas deben enseñarse en el sistema educativo.

El caso peruano muestra similitudes con Chile. En ese país, la “Educación bilingüe intercultural”, se limita a la educación básica primaria y se limita a atender las necesidades educativas de las comunidades nativas de las zonas rurales de Perú.

Argentina también posee similitudes con Chile, en el sentido de que en su política de EIB considera a un miembro de la comunidad indígena que posea los conocimientos de su cultura y lengua que pueda transmitir estos conocimientos dentro del aula a los estudiantes. A este individuo, se le conoce como “maestro modalidad aborígen”, aunque esta denominación varía de acuerdo a las provincias del país en donde se aplique esta modalidad.

Descrito ya el contexto latinoamericano respecto a la aplicación de políticas educativas de atención a la diversidad, se repasará la historia reciente del PEIB en Chile.

2.2. La Educación Intercultural Bilingüe en Chile

La EIB se incorpora en el sistema educativo chileno después de una larga historia de demandas y reivindicaciones realizadas por los pueblos originarios en cuanto a la visualización, revitalización y legitimación de su cultura.

Desde el retorno a la democracia en 1990 el Estado chileno ha reconocido, mediante la firma de diversos convenios internacionales, leyes y decretos⁴, la responsabilidad que le compete en la protección, desarrollo y fomento de la participación de los pueblos originarios. Una arista en la que se buscó responder a sus demandas fue en el ámbito educativo, construyendo un marco jurídico que protegiera y estimulara el aprendizaje de las lenguas y culturas indígenas y estableciendo la creación de una malla curricular que las integrara. Así nace el PEIB⁵ que, a través de sus distintas fases, se ha orientado tanto a la enseñanza de la cultura y lengua indígena y a la adecuación del currículo escolar para incorporar estos aspectos, como a la participación de las comunidades en ciertos ámbitos educativos.

La Ley Número 19.253 articula el cuerpo legal para la EIB. Así, establece el “uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad indígena” (art. 28°) y busca la constitución de un sistema educativo que cuente con un programa que permita a los estudiantes un aprendizaje positivo de las culturas e idiomas indígenas. Por otro lado, esta ley establece que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) es la institución encargada de desarrollar el sistema de EIB, en áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los organismos del Estado que correspondan (Art. 32°).

En el año 1996 el PEIB se independiza en términos de financiamiento y gestión del Programa MECE/Rural (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica en áreas rurales), aunque no definitivamente. En convenio con la CONADI, impulsa las primeras experiencias piloto en las regiones de la Araucanía y Tarapacá, otorgando becas para la formación en educación intercultural bilingüe tanto en la Universidad Católica de Temuco como en la Universidad Arturo Prat en Iquique.

Los ejes orientadores de esta política educativa giran en torno a incentivar la recuperación y aprendizaje de la lengua indígena y la práctica cultural; al diálogo entre culturas en el contexto educativo; y la construcción de un currículo que involucre metodologías pedagógicas, materiales didácticos y experiencias de aprendizaje contextualizados a la cultura indígena, en ámbitos urbanos y rurales.

⁴Como la ley N° 19.253 de 1993 o “Ley Indígena”; la Convención de derechos del niño ratificada en 1990; el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 2006; entre otros.

⁵Cabe destacar que, hasta su creación entre los años 1995 y 1996, las políticas educativas orientadas a los pueblos indígenas prácticamente se resumían a la entrega de becas.

Para el año 2000 se consolida definitivamente como un programa autónomo que promueve a nivel nacional, regional y local distintas actividades relacionadas a la educación intercultural. A partir de este momento, se da comienzo al trabajo de focalización de establecimientos educacionales.

Entre los años 1996 y 2000, se contextualizaron “procesos de las escuelas rurales aisladas cercanas a comunidades indígenas a través de la labor de agentes culturales de las propias comunidades, precedentes de las y los educadores tradicionales de la actualidad” (PEIB, 2017:13).

A partir de 2001, y hasta el 2009, el PEIB formó parte del Programa Orígenes (Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas) que fue cofinanciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y se orientaba al desarrollo de comunidades a través de la integración de varios componentes como la salud, la educación, la cultura, el fortalecimiento productivo, etc. El PEIB-Orígenes en este período se centraba en el desarrollo profesional docente (en convenio con universidades), al desarrollo curricular, a la elaboración de materiales didácticos y a la participación comunitaria, además de colaborar con los establecimientos que tuvieran población indígena para que adecuaran sus instrumentos de gestión curricular. En este período se distinguen dos fases: entre 2001 y 2006 una primera etapa de instalación del Programa PEIB-Orígenes; y una segunda etapa de ejecución entre el 2006 y el 2009.

El año 2009 se aprueba el Decreto 280 que establece el Sector Lengua Indígena (SLI) para las culturas Aymara, Mapuche, Quechua y Rapa Nui, y sus Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Así, se articula en dos ejes: Oralidad (tradición oral y comunicación oral) y comunicación escrita:

“Dentro del eje Tradición Oral se enfatizan las prácticas discursivas y expresiones tradicionales, lo que se relaciona con Comunicación Oral que fomenta la interacción y práctica del idioma. Comunicación Escrita se relaciona con la Oralidad como una práctica que en el mundo actual colabora en la difusión y conservación de legados significativos, además de ser una forma de expresión humana creativa que se puede relacionar con las lenguas orales, en busca de nuevas formas narrativas relacionadas con prácticas ancestrales y con desafíos literarios del mundo actual que viven los niños y niñas de Chile”. (PEIB, 2011a:5)

Para el año 2010, el PEIB “se integra y depende cabalmente de la División de Educación General del Ministerio de Educación (DEG)” (PEIB, 2017:14), y el SLI se constituye como obligatorio para establecimientos educacionales que cuenten con una matrícula de un 50% o más de alumnos con ascendencia indígena, y para 2013, un 20% o más. Cabe destacar que el SLI está orientado a la educación básica aplicándose progresivamente desde primer año en adelante.

Las modalidades de implementación del SLI son las siguientes:

1. Implementación del SLI, orientada a escuelas rurales.
2. Interculturalidad, orientada a escuelas urbanas.
3. Planes y Programas bilingüe, orientada a zonas de alta concentración de población indígena y con elevada vitalidad lingüística. (También llamada Revitalización o Bilingüismo)

Este sector considera la implementación de una “dupla pedagógica” al interior de la sala de clases, constituida por un *Profesor Mentor (PM)* (docente de aula) –quién aporta el saber pedagógico y el conocimiento de la cultura escolar- y por un *Educador Tradicional (ET)*, que enseña los saberes de su cultura y la lengua indígena. Esta modalidad aspira a la producción de una retroalimentación entre ambos actores del proceso educativo.

El ET es una persona elegida por su comunidad y posee un buen conocimiento de la cultura indígena, así como de la lengua, por lo que puede transmitirlo a los alumnos y alumnas en la escuela. Sin embargo, no son profesores con estudios formales de pedagogía.

En la región metropolitana son cada vez más los colegios que están implantando en su malla curricular al Sector Lengua Indígena Mapuzugun en modalidad de taller, ya sea obligatorio u opcional para los estudiantes. Pero, tal como indica Williamson (2012:134) “la EIB en las ciudades es impulsada por municipios y organizaciones indígenas como una actividad periférica en las políticas educacionales”.

Ya hecho un pequeño repaso de la historia y principales componentes del PEIB, a continuación se aludirá a las particularidades del pueblo mapuche y su relevancia para el programa.

2.2.1. Sector Lengua Indígena Mapuzugun

En el caso específico del PEIB orientado al pueblo mapuche, es necesario referirse al contexto particular de esta etnia y a las relaciones que ha mantenido con el Estado chileno a lo largo de la historia, ya que estas permean el análisis que puede hacerse de esta política educativa.

La historia de encuentros y desencuentros del Estado chileno con este pueblo, se remonta hasta hace algo más de 500 años, cuando todavía distaba un largo camino de la constitución de la nación, pero donde españoles se apropiaron de las tierras donde históricamente se había asentado el pueblo mapuche y los arrinconaron a ciertos sectores del territorio. Situación que sólo se agravó cuando en la década de 1880 el Estado chileno, en un movimiento que llamó “Pacificación de la Araucanía”, expulsó a las periferias del territorio a la población mapuche (que ya era minoría), desde los terrenos productivos a las laderas, a pequeños sitios con malos suelos para la producción agrícola. Lo mismo sucedió en el extremo norte del país, con la “chilenización” de las etnias aymara, quechua y lican antai. Por otro lado, para finales del siglo XIX prácticamente ya se había aniquilado totalmente a las etnias tehuelche, selkman, kawesqar y yagan que habitaban la Patagonia y los canales e islas del extremo austral. Así, con la anexión de las regiones de Tarapacá, Antofagasta, la Araucanía y la integración de la Polinesia, se estructuró el Estado-Nación de Chile. En este contexto, la Escuela se ha construido históricamente sobre “las campañas de civilización, chilenización y castellanización, y ha sido una de las herramientas de asimilación y aculturación indígena” (UNESCO, 2005:241).

Aun en este contexto desfavorable, el pueblo mapuche no renunció a la lucha por los territorios que consideraban legítimamente suyos y a sus derechos como etnia. Aunque su población se redujo drásticamente, sus demandas no decayeron: han pasado muchas generaciones y las voces que exigen reivindicaciones sociales, políticas, territoriales, culturales y educacionales no han callado aun hoy. El continuo conflicto entre las reivindicaciones mapuche y el histórico proceso de homogenización llevado a cabo por el Estado chileno se ha traducido en la existencia de tensiones en las relaciones Escuela-Comunidad.

Un tema relevante en cuanto a las reivindicaciones de la etnia mapuche es el uso y conservación del mapuzugun, ya que el castellano es la lengua oficial del país y su uso

exclusivo en cada ámbito de la sociedad chilena ha llevado a que las lenguas indígenas en general se hayan visto mermadas en términos tanto de escritura y vocabulario, como de cantidad de hablantes y traspaso generacional. Así, la situación que se está dando en Chile es la de “un bilingüismo sustractivo. Éste se caracteriza por un abandono paulatino del desarrollo de la lengua materna indígena y el reemplazo creciente por el uso del castellano” (UNESCO, 2005:201). A este respecto, el mapuzugun es la lengua indígena más hablada en Chile.

Por otro lado, es importante considerar la relevancia del pueblo mapuche para el PEIB debido a que constituye el pueblo indígena al que pertenecen más personas en el país y cuyos individuos se distribuyen más heterogéneamente a lo largo del territorio nacional (aunque se concentren más en algunas regiones que en otras). Así, de acuerdo a cifras del MINEDUC (PEIB, 2017), el pueblo mapuche es el que posee la mayor cantidad de matrícula indígena: 190.036 alumnos y el SLI-mapuzugun es el que se ha establecido en más establecimientos: 1.295 colegios de 1.391 que implementan el SLI. Este aspecto es fundamental, porque por un lado, existen enclaves mapuche en las regiones del Bío Bío, La Araucanía, De los Ríos y De los Lagos que han hecho grandes esfuerzos por mantener su cultura lo más intacta posible en términos de tradiciones, lengua, modo de vida, etc. lo que también se ha traducido en incorporar currículos bilingües en establecimientos de educación básica en estos sectores. Por otro lado, hay una gran cantidad de población mapuche urbana que no se identifica mayormente con esta etnia más allá de tener ascendencia indígena o que, identificándose con ella, no poseen un gran conocimiento de la cultura y de la lengua mapuche. El desafío del PEIB es responder a las necesidades educativas diferenciadas de ambos grupos.

2.3. La noción de Interculturalidad en la Educación Intercultural Bilingüe

El concepto de Interculturalidad adquiere principal relevancia para este análisis, porque entrega el sustento teórico al PEIB y por lo tanto define cómo se enseñará a niñas y niños la existencia de otras culturas y cómo deben relacionarse entre ellas.

Para la UNESCO, la Interculturalidad -que incluye al multiculturalismo entendido como diversidad cultural- se define como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (2005:17).

La interculturalidad, como es entendida por el PEIB, implica establecer relaciones interétnicas de respeto y cooperación, reconociendo el legítimo derecho que tienen los pueblos indígenas a desarrollar su lengua y cultura, por lo que estas relaciones entre la sociedad mayoritaria y la indígena deben realizarse en términos igualitarios. También se hace necesario reconocer las diferencias existentes entre los pueblos para avanzar desde niveles de tolerancia a niveles de aceptación y valoración.

Esta forma de entender el concepto de Interculturalidad concibe, en último término, que las minorías étnicas aprendan más de su cultura pero que también sean capaces de adaptarse a la sociedad dominante. Así se recoge en el marco legal de la EIB: “se desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (artículo 32. Ley 19.253. 1993). Por otro lado, el acápite 29 del Convenio 169 de la OIT de 2006 también afirma esta idea:

“un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional”.

3. Pregunta investigación, objetivos e hipótesis

Entonces, en esta investigación se busca analizar, si el modo en que se define la noción de interculturalidad, el sustento teórico del PEIB, se traduce en metodologías y actividades didácticas que respondan tanto a las necesidades educativas de los estudiantes -indígenas y no indígenas-, como a los objetivos que el mismo programa se ha impuesto en cuanto en cuanto a la enseñanza pertinente de conocimientos y prácticas culturales, además de la lengua indígena en contextos de diversidad. El análisis se hará en el contexto del SLI-mapuzugun debido a la relevancia que tiene el pueblo mapuche como el pueblo indígena más grande de Chile; es decir, la mayor cantidad de niños a los que se les imparte el SLI son mapuches.

3.1 Pregunta de investigación

Así, la pregunta de investigación a la que se buscará dar respuesta en este estudio es:

“¿Cómo define el concepto teórico de Interculturalidad el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) perteneciente al Ministerio de Educación en Chile, y de qué manera se aplica éste en el currículo del Sector Lengua Indígena Mapudungun?”

3.2.1 Objetivo general

El Objetivo General queda formulado de la siguiente forma:

Analizar cómo define el concepto teórico de Interculturalidad el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) perteneciente al Ministerio de Educación, y de qué manera se aplica éste en el currículo del Sector Lengua Indígena Mapudungun (SLI) en Chile al año 2018.

3.2.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos para esta investigación serán los siguientes:

- Examinar cómo el PEIB define el concepto de interculturalidad en educación, en documentos publicados por el programa.

- Analizar los modos de aplicación del concepto de interculturalidad en los documentos curriculares (programas de estudio) desarrollados por el PEIB para el SLI-mapuzugun.
- Analizar los modos de aplicación del concepto de interculturalidad en los documentos didácticos (Guías Pedagógicas, Guías del ET, Textos de Estudio) desarrollados por el PEIB para el SLI-mapuzugun.
- Comparar la forma en que se define el concepto de interculturalidad en educación con la forma en cómo se aplica en los documentos curriculares y didácticos del PEIB y determinar si concuerda o no.
- Discutir la pertinencia del concepto y de su aplicación en el sistema educativo.

Con estos objetivos se busca, finalmente, determinar si las directrices (en forma de textos curriculares y educativos) que entrega el PEIB en cuanto a qué se enseña de las culturas indígenas y cómo se enseña, es pertinente para la realidad que viven tanto los alumnos indígenas como los no-indígenas.

3.3 Hipótesis

A partir de la pregunta y los objetivos planteados, a priori surgen algunas hipótesis que vale la pena considerar para que, después de realizado el análisis, se puedan corroborar o descartar:

- El concepto de cultura cumple un papel fundamental en la explicación de interculturalidad. Estas dos nociones se relacionan íntimamente, por lo que la forma de definir una, incide en la forma de definir a la otra.
- Existe una correlación entre los planos discursivos del concepto de interculturalidad con los planos prácticos. Por lo que las actividades didácticas planteadas en los documentos educativos serán la expresión práctica de las definiciones teóricas que presenta el PEIB.
- El ET juega un rol fundamental en que se realice la aplicación de del concepto de interculturalidad, mediante metodologías construidas desde la cultura indígena.

4. Estado del arte

Si bien no existe una gran cantidad de estudios que se aboquen al análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y en otros países, especialmente en comparación con otros temas orientados al sistema educacional que concentran el interés de la investigación en las ciencias sociales; sí es posible encontrar investigaciones al respecto, principalmente en el formato de artículos para revistas académicas. Si bien no se detallan *todos* los estudios que se han realizado en la materia a lo largo del tiempo, tarea que sería imposible en el marco de este análisis, sí se destacan las que tienen mayor relación con los objetivos planteados para esta investigación.

De acuerdo a los tópicos sobre el PEIB que abordan estas investigaciones, es posible agruparlos de la siguiente manera: 1. revisiones históricas de cómo se ha instalado la Educación Intercultural (EI) como política educativa en Chile, 2. discusiones de orden teórico en cuanto a la pertinencia de los conceptos y la perspectiva teórica sobre la que se erige el PEIB (como cultura, interculturalidad y multiculturalidad), donde los autores de estos estudios son fundamentalmente críticos de este programa, 3. investigaciones empíricas que buscan hacer un catastro de cómo se está ejecutando el PEIB en los establecimientos educacionales a lo largo del territorio nacional (ya sea mediante estudios de casos o con muestreos de escuelas); y 4. Recomendaciones de organizaciones internacionales.

4.1. Revisiones históricas de la instalación del PEIB en Chile

Dentro de este tipo de estudios cabe destacar el realizado por la UNESCO el año 2005 llamado “Políticas educativas de atención a la diversidad cultural”, centrando el análisis en los casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. En el caso chileno, se revisan los antecedentes que llevaron a la implementación de políticas educativas orientadas a la diversidad cultural, cuáles son éstas y cómo se están aplicando (poniendo el foco en el PEIB) y finalmente ofrecen algunas recomendaciones respecto a la brecha existente entre la pertinencia de la educación intercultural y las prácticas del sistema educativo, y cómo mejorar el PEIB.

Siguiendo esta línea, Guillermo Williamson en su artículo “Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas” del año 2012, repasa el proceso de institucionalización de la EIB, haciendo un “un recorrido legal, histórico

e institucional del programa de EIB (PEIB) del Ministerio desde la década de los noventa a la fecha” (2012:126).

4.2. Discusiones de orden teórico y conceptual

En este grupo se pueden encontrar artículos como el de Fidel Tubino, “La praxis de la Interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos” (2005), donde a nivel más general analiza los orígenes del discurso sobre la interculturalidad en América Latina y evalúa cómo se ha instituido en tanto discurso y praxis en los Estados de los países latinoamericanos.

Siguiendo esta línea de análisis del concepto de interculturalidad, pero desde una perspectiva más crítica y política, Guillaume Boccara plantea en su artículo “La interculturalidad como campo social” de 2012, que desde la instalación de la interculturalidad como concepto relevante en la institucionalidad chilena, esta noción ha ido progresivamente perdiendo “su potencial subversivo y político para ser incorporada a la nueva agenda etnodesarrollista estatal que no considera a la autonomía y al autogobierno” (p.11) como el sustento de nuevas relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado chileno. Por otro lado, plantea que es necesario entender la interculturalidad como un “campo social en el que los agentes llevan a cabo luchas de clasificaciones que desembocan en la definición de lo que es la cultura indígena legítima” (p.11).

Ya centrándose netamente en el sistema educativo, los autores Marcela Guzmán, Rodrigo Mardones y Daniel Cheuque en su artículo “ “Si vas para Chile”: consideraciones, contextos, debates y desafíos del sistema educacional chileno ante la interculturalidad desde una mirada crítica” (2010) también presentan una perspectiva crítica respecto a los fundamentos ideológicos de las políticas educativas orientadas a los pueblos indígenas. Estos consideran a la escuela como un aparato ideológico del Estado que prepara individuos para el funcionamiento del grupo hegemónico. Para estos autores, el discurso del sistema educativo es avanzar “hacia el reconocimiento de las diversidades culturales, pero que, en la práctica, se detienen en las diferencias de los grupos, con tendencias segregacionistas” (Guzmán et al. 2010:113) lo que favorece la generación de estereotipos. Plantean que es necesario avanzar desde lo que ellos consideran un “paradigma multicultural” a uno intercultural.

Por otro lado Williamson -quien ya fue mencionado anteriormente- también discute la necesidad de aclarar qué tipo de educación orientada a los pueblos indígenas se está

aplicando tanto en Chile como en el resto de países de América Latina. En su artículo “¿Educación multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural?” de 2004, este autor hace un repaso de las distintas conceptualizaciones que se han hecho en nuestro continente respecto a la educación entregada a los pueblos indígenas “bajo contextos pedagógicos y sistémicos educativos de relaciones interculturales, particularmente referidos a la relación entre pueblos indígenas, sociedad y Estado” (p.23). Propone que todas estas conceptualizaciones comparten elementos comunes que permiten dar cuenta de las diversas realidades étnicas y socio-culturales de cada país latinoamericano.

Siguiendo la discusión política, pero complementándola con una investigación de carácter empírico, Tanja Rother en su artículo “Conflicto Intercultural y Educación en Chile. Desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo Mapuche” (2005) utiliza el concepto de “poder simbólico” para analizar cómo -en su visión- la escuela es un punto de contacto y también un lugar de confrontación entre las culturas minoritarias (en el caso analizado, la mapuche) y la cultura dominante chilena. Para esta autora, la escuela es un “campo de batalla” indirecto en las relaciones interculturales que se dan en nuestro país.

Finalmente cabe destacar el artículo realizado por Carmen Montecinos: “Analizando la política de Educación Intercultural Bilingüe en Chile desde la Educación Multicultural” (2004), donde la autora plantea que la Educación Intercultural Bilingüe, al orientarse solamente a los estudiantes pertenecientes a etnias originarias, no contribuye significativamente al desarrollo de éstas. Plantea la necesidad de que la EIB se aplique a todos los estudiantes, ya que la misma definición de interculturalidad supone que “distintos grupos se juntan a dialogar para exponer sus diferencias y similitudes, formando coaliciones para entender y ser entendidos” (p.23). Por esto, es necesario que la EIB reconozca y recoja las diversas formas de diversidad que se dan tanto entre las diversas etnias que existen en Chile, como dentro de ellas mismas, además de “los procesos de exclusión y discriminación que configuran lo indígena y el ser indígena en nuestro país” (p.23).

4.3. Investigaciones empíricas sobre el PEIB

Existen por lo menos dos libros publicados que sistematizan la implementación del PEIB en los establecimientos educativos de nuestro país: “Sistematización de los distintos ámbitos de la intervención en los establecimientos educacionales del Programa Orígenes” (2009) de la

Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI); y “Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de Implementación del Sector Lengua Indígena en Chile” (2012) del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y MINEDUC.

El primero de ellos analiza lo que en ese entonces era el programa PEIB-Orígenes, empezando por un breve repaso de la historia de esta política pública y contextualizando la situación sociocultural de los pueblos indígenas que participan del programa hasta ese momento, se centró la investigación en aymara, lican antai y mapuzugun. Posteriormente se hace un análisis de la aplicación de la EIB en áreas aymara, lican antai y mapuche mediante una metodología etnográfica en determinadas escuelas que se encontraban implementando la EIB. Finalmente determina puntos críticos para mejorar la implementación de este programa.

El segundo texto también buscó hacer un diagnóstico de la aplicación de la EIB en Chile, pero utilizando otros mecanismos, mediante el “Modelo CIPP” que los autores adaptaron a la realidad de la EIB para evaluar la implementación del SLI. El Modelo CIPP toma su nombre de cuatro ámbitos que deben evaluarse en las políticas educativas: Contexto, Insumos, Procesos y Productos. Así, este modelo al aplicarlo al SLI

“entiende los aprendizajes y la instalación de prácticas interculturales en la comunidad escolar como el producto principal, pero a su vez considera que éste se encuentra mediado por el contexto en el cual está inserta la escuela, sus alumnos y familias; así como por la combinación de insumos -entendidos como los recursos materiales y humanos con que cuenta la escuela- y procesos que lleva a cabo el establecimiento- como prácticas pedagógicas, el liderazgo y la gestión educativa, el clima escolar, entre otros” (UNICEF/MINEDUC, 2012:21).

Así, mediante este modelo se hizo un análisis de cómo es la experiencia educativa de las escuelas de Chile que atienden a población indígena, sea que apliquen el SLI o no. Dentro de los establecimientos educacionales que implementan el SLI, se realizó una muestra de 100 escuelas, donde 72 tenían más del 50% de matrícula indígena y 28 con menos del 50% de matrícula indígena. Además, se conformó otra muestra de 428 colegios que tienen matrícula indígena, donde 219 han implementado el SLI y 209 no lo han hecho. Se realizaron encuestas que apuntan a conocer la realidad de las escuelas en torno a estas cuatro dimensiones y los

cruces que se producen entre ellas, generando información útil respecto a cómo se está implementando el SLI.

En cuanto a las conclusiones que arrojó este estudio, cabe destacar la identificación de desafíos generales que enfrenta el programa debido a la realidad en la que se inserta. Entre ellas, la “falta de normalización de la escritura de las lenguas indígenas [...], la baja valoración social de la lengua indígena en comparación con el castellano [...], falta de formación específica de la dupla pedagógica” (UNICEF/MINEDUC, 2012:121,122) y la tensión que se observa entre los enfoques multicultural e intercultural. Por otro lado, también se observan desafíos a enfrentar en cada dimensión del modelo CIPP. Las recomendaciones se presentan de acuerdo a estas dimensiones, así por ejemplo, se sugiere fortalecer las capacidades lingüísticas de la dupla pedagógica, generar campañas informativas a la comunidad respecto a qué se está haciendo en el SLI y mejorar la distribución de textos educativos específicos para el sector, entre otros.

4.4. Recomendaciones de organismos internacionales para el PEIB

Otros documentos publicados por la UNESCO también apuntan al análisis de las políticas educativas orientadas a la interculturalidad y entregan recomendaciones para enfrentar el desafío de aplicar estas políticas en contextos educacionales donde conviven estudiantes indígenas con no-indígenas.

El Informe Mundial de la UNESCO de 2010 llamado “Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural”, en su apartado sobre Educación, recalca la necesidad de reforzar lo que llama la “educación multicultural” con el fin de “inculcar competencias y habilidades interculturales de importancia crítica”, lo que sólo se logrará si las políticas educativas que implementan los países “se planteen educar por medio de la diversidad y en favor de ésta” (p.101). Además, entrega directrices que sirven como principios para articular estrategias que puedan aplicarse en los sistemas educativos, estas son:

Principio 1: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura (p.127).

Principio 2: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad (p.128).

Principio 3: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, al entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y naciones (p.129).

Adicionalmente, la UNESCO ha compilado el documento anterior, pero centrándose específicamente en la Educación Intercultural, en el texto “Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural” de 2006, donde define conceptos como Cultura y Diversidad Cultural, detalla el marco jurídico que existe a nivel internacional respecto la educación intercultural (tratados, pactos, declaraciones, etc.) y finalmente reitera los 3 principios antes mencionados que deben guiar a los países en la aplicación de políticas de educación intercultural.

La UNESCO también postula, en “Educación y diversidad cultural” (2003) (artículo publicado en “La Educación en Chile, hoy”), que la diversidad cultural es un hecho social y que las políticas públicas la convierten en un fenómeno social que puede ser catalogada como positiva o negativa. En este sentido, identifica a las políticas educativas en torno a la educación intercultural en tres enfoques: Asimilacionista, Multicultural e Intercultural. Por otro lado, este artículo considera que se deben distinguir tres tensiones que deben enfrentar las políticas educativas y que ayudan a determinar si éstas se consideran orientadas hacia la discriminación cultural o hacia el pluralismo cultural, y estas son: Pertinencia (relacionada a la identidad cultural), Convivencia (relacionada a la convivencialidad) y Pertenencia (relacionada a la equidad). Así, las políticas educativas, al enfrentarse a la diversidad cultural, deben resolver tres problemas:

“Primero, cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes y cómo educar en la interculturalidad [...]. Segundo, cómo educar a personas de distinta procedencia, de diferentes etnias y con distintas capacidades en los valores de la convivencia pacífica y del trabajo solidario [...]. En tercer lugar, cómo la escuela puede propiciar una educación incluyente y atender a sus alumnos y alumnas disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social.” (p, 8,9).

5. Marco teórico

A continuación, se desarrollarán los principales conceptos que serán utilizados y discutidos durante la investigación. Se utilizarán las definiciones oficiales entregadas por el PEIB como guías orientadoras para el análisis que se llevará a cabo de los programas de estudio, se contrastarán estas definiciones con su aplicación práctica en los programas.

5.1. Interculturalidad

Una de las primeras conclusiones a la que se puede llegar después de un análisis de la bibliografía en la materia, es que no existe una única definición de la noción de Interculturalidad, no parece haber consenso respecto a lo que implica este concepto tanto desde las ciencias sociales como desde las instituciones estatales y legislativas de cada país. Pareciera que quedara más al arbitrio de lo que cada Estado considera pertinente integrar a esta noción en relación a las políticas públicas, especialmente en materia de educación.

5.1.1. Interculturalidad y Multiculturalidad

La revisión de la bibliografía muestra que, por lo menos en América Latina, los distintos Estados han decidido utilizar el concepto de Interculturalidad en sus políticas públicas, desechando el de Multiculturalidad ¿a qué se debe esa decisión teórica y metodológica?

La literatura revisada sugiere que la Multiculturalidad es más bien un concepto descriptivo, que alude a “reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes” (Guzmán et al., 2010:122), pero no refiere necesariamente a que existan relaciones entre ellas; además, este reconocimiento se basa en los discursos que hacen unas de otras, lo que “oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar de manera activa en la sociedad” (Guzmán et al., 2010:122) y termina dejando intactas las instituciones y estructuras de privilegio de un grupo social por sobre el otro.

En el contexto educativo, Williamson, siguiendo a Montecinos (1996), considera que la Educación multicultural “constituye un término genérico que denomina a una serie de propuestas educativas que buscan eliminar las desigualdades que perpetúan en el tiempo las disparidades económicas por la inequidad en el acceso a la educación básica y los resultados de aprendizaje” (2004:26). Para este autor, tanto en América Latina como en Chile se

privilegia el concepto de Educación Intercultural y no Multicultural debido a razones de “identidad latinoamericana” relacionada a un componente de lucha y conquista política indígena, “la multiculturalidad se entiende como conceptualización que permite un mejor estudio de la realidad, pero no se levanta como bandera política” (2004:26).

Entonces, el PEIB define la *Interculturalidad* como

“el aprendizaje y práctica de códigos culturales en situaciones de interacción entre actores de sociedades culturalmente distintas, la validación y legitimación de saberes culturales de una u otra sociedad y la formación de actitudes favorables a las relaciones interétnicas de cooperación”. (Cañulef et al., 2002:28)

Así, la interculturalidad debe ser “el atributo principal de las relaciones interétnicas de cooperación que deben reemplazar a las relaciones de subordinación que los Estados han impuesto a los pueblos conquistados, a los desplazados des territorios originales y a los inmigrantes”. (Cañulef et al. 2002:29).

5.2. Interculturalidad en educación

La Interculturalidad en educación implica el constante diálogo entre los saberes y valores procedentes de la cultura dominante con los aportes que la cultura indígena puede realizar, tomando en consideración la naturaleza cambiante del acervo cultural de ésta. Así, el desafío radica en hacer convivir la pedagogía actual con la desarrollada por la cultura indígena.

Entonces, la EIB supone desarrollar un currículo y metodologías adecuadas a los estudiantes, tomando en consideración sus características socioculturales. Así, abarca dos niveles: Características del diseño curricular y Relaciones entre actores del sistema educativo (autoridades, profesores, alumnos, apoderados, etc.).

Adicionalmente, cabe destacar la definición que entrega la UNESCO para este concepto, al que llama “interculturalismo en educación”:

“es el aprendizaje enraizado en la cultura, la lengua, los valores, la visión del mundo y el sistema de conocimientos de quien aprende, pero que al mismo tiempo es receptivo, abierto y estima otras formas de saber, valores, culturas y lenguas. El fin último de la educación intercultural es aprender a convivir, pues se ve los sistemas de conocimiento, las pautas de civilización, las culturas y las lenguas como una

distribución complementaria, no desde la perspectiva de la segregación o la oposición (López, 2009)". (UNESCO. 2010:121).

5.3. ¿Qué entiende por “cultura” el PEIB cuando habla de Educación Intercultural Bilingüe?

El Programa utiliza el concepto de “cultura antropológica”, es decir:

“el conjunto de comportamientos, conocimientos y técnicas que cada grupo posee y que les es necesario para vivir en su ambiente”, que también incluye “comportamientos y pensamientos propios que constituyen su sistema de creencias y tradiciones, [...] normas de comportamiento individuales y colectivos, crean su propia ritualidad, manifestaciones artísticas, [...] etc.” (Cañulef et al. 2002:36).

Considerando también que las diversas culturas son susceptibles de cambios constantes y de influencias externas.

5.4. Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Transversales

Debido a que en esta investigación se analizarán documentos que pertenecen al área educativa y curricular, como los programas de estudio, es necesario definir ciertos conceptos relativos a esa área. Las definiciones que se detallarán a continuación han sido obtenidos del libro “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009” publicado por el MINEDUC.

5.4.1. Objetivos Fundamentales (OF)

“Son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo” (MINEDUC, 2009b:9).

Existen dos tipo de Objetivos Fundamentales:

a. **Objetivos Fundamentales Verticales:** “aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares, o a las especialidades de la formación diferenciada en la Educación Media” (MINEDUC, 2009b:9).

b. **Objetivos Fundamentales Transversales:** “aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector o especialidad” (MINEDUC, 2009b:9). Estos apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes y los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro.

5.4.2. Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)

“Los CMO explicitan los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los OF y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para cada estudiante con el fin de lograr los Objetivos Fundamentales. Si los Objetivos Fundamentales están formulados desde la perspectiva del aprendizaje que cada alumno y alumna debe lograr, los CMO lo están desde la perspectiva de lo que cada docente debe obligatoriamente enseñar, cultivar y promover en el aula y en el espacio mayor del establecimiento, para desarrollar dichos aprendizajes” (MINEDUC, 2009b:5).

5.5. Programas de Estudio

“Los Programas de estudio entregan una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos Fundamentales definidos en el Marco Curricular. En los programas de estudio del Ministerio de Educación se definen aprendizajes esperados, por semestre o por unidades, que corresponden a objetivos de aprendizajes acotados en el tiempo. Se ofrecen además ejemplos de actividades de enseñanza y orientaciones metodológicas y de evaluación para apoyar el trabajo docente de aula. Estos ejemplos y orientaciones tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2009b:5).

6. Marco Metodológico

Realizada ya la problematización en torno a la pregunta de investigación y desarrollados los conceptos teóricos que se utilizarán para el análisis, es necesario ahora explicitar la estrategia metodológica que se seguirá para dar respuesta a la pregunta de investigación y llevar a cabo los objetivos propuestos.

6.1. Diseño metodológico

La propuesta metodológica considera una investigación de carácter teórico-documental, entendido como el análisis y estudio de documentos e informes y no como la mera categorización de textos. Será entonces, un análisis de orden teórico, no experimental, transversal y descriptivo que busca detallar cómo se explica y aplica la noción de Interculturalidad en el SLI-mapuzugun, y poner en discusión si esta forma de entender la Interculturalidad responde teóricamente a las necesidades de los estudiantes que se les imparte este sector en nuestro país.

Ampliando lo dicho en el párrafo anterior, la investigación no experimental se caracteriza por no “manipular en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables”, es decir, “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (Hernández et al., 2006:205). En el caso de esta investigación, al tratarse de un análisis teórico, no hay manipulación de variables para el estudio de determinado fenómeno, sino una revisión de ciertos conceptos relevantes en bibliografía seleccionada. Además es de tipo transversal ya que la producción y análisis de información se produce en un solo momento dado, como una fotografía del fenómeno, y no a través del tiempo. Finalmente esta investigación también es descriptiva, es decir, “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”, en este caso, del concepto de Interculturalidad y su aplicación en los documentos del PEIB. Este tipo de análisis es útil “para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández et al. 2006:103), que es lo que se busca en este estudio.

Para esta investigación se utilizarán fuentes de información secundaria de carácter documental. Por documentos, se entiende “la amplia gama de registros escritos y simbólicos. así como a cualquier material y datos disponibles” (Erlandson et al. 1993 en

Valles.1999:120). Otros autores como McDonald y Tipton, los definen como “cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social” (1993 citado en Valles. 1999:120) y los clasifican en (a) Documentos Escritos y (b) Documentos Audiovisuales.

Así, se emplearán dos tipos de documentos oficiales desarrollados y publicados por el PEIB: (a) los que entregan directrices curriculares sobre el SLI-mapuzugun; y (b) los que proponen metodologías y actividades didácticas para el aula y que deben ser aplicados en el SLI-Mapuzugun

6.2. Unidad de análisis

La Unidad de análisis en esta investigación corresponde a los documentos curriculares y pedagógicos creados por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para el SLI-Mapuzugun y que se encuentran disponibles para la comunidad educativa, al año 2018.

6.3. Muestra

Dado el carácter documental y teórico de este estudio, se ha decidido utilizar el método de *muestreo intencional*: este tipo de muestreo no probabilístico consiste en seleccionar casos característicos de un universo, limitando la muestra a estos casos (Ávila.2006:89).

Así, mediante una decisión deliberada, se han seleccionado documentos específicos que pone a disposición el PEIB y que, a juicio de la investigadora y apoyada por la revisión de la literatura previamente revisada, son los apropiados para entender el objeto de estudio. Dada la naturaleza intencional de la muestra, se mantendrá en construcción constante, si bien se ha decidido un número inicial de documentos, esta cantidad no es estática ni se ve obligada la investigación a mantenerla hasta su término, sino que permite, si es necesario, volver sobre los pasos y ampliar la muestra o incluir nuevos criterios a ella.

Por otro lado, para llegar al número final de la muestra será necesario, durante el desarrollo del análisis, determinar el punto de “saturación teórica” de ésta, lo que quiere decir que ya “no se encuentran datos adicionales donde el sociólogo pueda desarrollar propiedades de la categoría” (Glasser y Strauss. 1967: 61, citado en Valles. 1999: 215), o en otras palabras, se produce “el agotamiento de información o efectos de sentido no conocidos previamente” (Íbáñez en Canales. 2006:23). La representatividad del conocimiento producido) se asegura cuando la repetición de contenidos ya no agrega información nueva.

Los criterios que se tomaron en consideración para delimitar la muestra tienen que ver fundamentalmente con los objetivos de la investigación, es decir, se seleccionaron escritos que a priori se han determinado como los más adecuados para realizar los objetivos planteados ya que contienen la información que se desea analizar. También se consideró el factor de la accesibilidad a los textos requeridos: se utilizarán aquellos documentos que el programa pone a disposición de la toda la población en su página de internet (<http://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural/>), lo que facilita y acelera el proceso de recolectar la información requerida para el análisis: al encontrarse estos documentos en formato digital, sólo es necesario descargarlos del sitio para obtenerlos. Sin duda, se ahorra el tiempo que hubiera requerido contactar a sujetos que poseyeran estos documentos y solicitarlos para la investigación (principalmente profesores, Educadores Tradicionales, o Unidades Técnicas Pedagógicas de establecimientos educacionales que impartan el SLI-Mapuzugun, los que principalmente se encuentran en el sur del país). Finalmente, se ha decidido utilizar sólo los recursos educativos destinados a los niveles de 1° a 3° básico, porque sólo éstos tienen una cantidad equiparable de documentos; de 4° año en adelante, sólo se encuentran disponibles algunos textos, por ejemplo: Programas de Estudio, hasta 8°; Guías de Estudio, hasta 4°; Guías del ET y Textos de estudio, sólo hasta 3°. Al seleccionar los niveles que sí tienen los mismos recursos, se pueden triangular sus contenidos para el proceso de análisis.

Así, la muestra queda compuesta inicialmente por:

- Documentos curriculares: 3. Programas de Estudio SLI-Mapuzugun. Niveles 1° a 3° básico.
- Documentos didácticos: 9. Guías Pedagógicas SLI-Mapuzugun; Guía del Educador Tradicional (Mapuzugun); Textos de Estudio SLI-Mapuzugun. Niveles 1° a 3° básico para todos los recursos.
- Además, se agregaron 2 documentos conceptuales: un folleto de información general y un afiche acerca del PEIB.

Total: 14 documentos

La relevancia de analizar estos textos radica en el hecho de que presentan el paradigma sobre el que se sostiene la Educación Intercultural que se imparte en Chile, que se expresa tanto en la explicación de conceptos relevantes como en las actividades que se llevarán a

cabo en el aula. La aproximación que los docentes y los educadores tradicionales hacen a la educación intercultural se realiza mediante estos documentos.

Cabe destacar que el punto de saturación teórica se logró al revisar los 12 documentos. Si bien los últimos tres textos revisados aportaron muy poca información de respecto al tema tratado. Por otro lado, se consideró agregar dos documentos conceptuales para complementar la información que podía generarse para el primer objetivo.

6.4. Técnica de producción de información

La técnica de producción de información seguida en esta investigación para todos los objetivos es la *documentación*, es decir, la selección intencionada de documentos relevantes para la investigación y que serán posteriormente detallados y analizados.

6.5 Estrategia de análisis

Se utilizará un análisis de información secundaria , la que se define como:

“el cúmulo de informaciones que se hallan recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente, proveer de información o documentación a los órganos del Estado o al público” (Almarcha et. al., 1969 en Valles, 1999:122).

Para Valles, esta investigación se basa “en documentos recogidos en archivos (oficiales o privados); documentos de cada tipo, cuya elaboración y supervivencia (depósito) no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social” (Valles, 1999:109). Es decir, este tipo de análisis se caracteriza por el estudio documentos de cualquier especie, ya sean fuentes bibliográficas, archivísticas o hemerográficas, destacando que “los datos obtenidos [así] pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones” (Erlandson et al., 1993 en Valles,1999:120).

Para este estudio, la investigadora ha decidido crear una estrategia de análisis ad hoc, utilizando la categorización hecha en el estudio de Elisa Loncon, Silvia Castillo y Jorge Soto: “Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno” de 2016, respecto al concepto de Interculturalidad. Esta investigación tenía como propósito identificar barreras y

desafíos de la interculturalidad en el sistema educativo chileno, y aportar recomendaciones para su superación. Para esto se realizó, por un lado, un completo análisis de todos los documentos que el PEIB ha creado hasta la fecha, para determinar cómo se ha construido históricamente el concepto de interculturalidad y por otro, talleres con los actores del PEIB para que discutieran en torno a esta noción. Cabe destacar que el estudio plasmado en estas páginas busca hacer un análisis similar al realizado por estos autores, pero a un nivel mucho más acotado y usando sólo fuentes de información secundaria.

Entonces, los autores identificaron planos temáticos que componen la noción de interculturalidad, estos son: a. Cultura, b. Identidad, c. Plano lingüístico, d. Plano pedagógico y e. Plano ético-político.

Estos temas o planos conceptuales se identificaron y construyeron en base a una extensa revisión de documentos de toda índole desarrollados por el programa. En base a esa inspección documental exhaustiva se llegó a las categorías presentadas. Para la investigadora, la calidad de ese estudio, la validez que le confiere el propio programa (ya que fue el PEIB quién solicitó realizar esa investigación) y el aporte que realiza a la construcción de una mejor definición de interculturalidad para su aplicación en el sistema educativo, justifica la aplicación de estas categorías como componentes válidos del concepto que aquí nos atañe.

La matriz de categorías que los autores crearon para analizar la interculturalidad en los documentos del programa, se utilizará para el análisis que se llevará a cabo en esta investigación. Más adelante se darán detalles respecto a cómo se aplicará.

Finalmente entonces, a grandes rasgos, el plan de análisis contempla: detallar las definiciones que entrega el programa respecto al concepto de interculturalidad; contrastar el contenido de los programas de estudio y materiales de clases con las definiciones y finalmente discutir la pertinencia del concepto y de su aplicación en el sistema educativo en base a lo que postulan autores que han abordado este tema.

6.6 Plan de análisis

Para dar cuenta del primer objetivo de investigación, se tomará el análisis hecho por Loncón et. al. para examinar la forma en que el PEIB define la noción de interculturalidad en educación: qué dimensiones la componen, a qué sujetos considera como actores de esta noción, etc. Se complementará con otros documentos conceptuales desarrollados por el

programa para determinar si la definición que se entrega de la intercultural es constante y coherente a través de sus documentos. En definitiva, se busca descubrir el sustento teórico del concepto.

Los documentos que se utilizarán serán:

- “Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno” (2016) de Elisa Loncon, Silvia Castillo y Jorge Soto.
- Folleto de Información General del PEIB.
- Afiche de conceptos generales del PEIB.

Se obtendrá un insumo que resuma lo postulado por Loncón et. al. en cuanto a la noción de interculturalidad, que permita tener una definición clara pero acotada del concepto. Esta definición dará pie a la consideración del objetivo siguiente.

Para el segundo objetivo, y teniendo ya en consideración definiciones teóricas respecto a la interculturalidad, se examinará la forma en que estas definiciones se expresan en metodologías y actividades didácticas que se sugieren en los documentos curriculares (entendidos como los Programas de Estudio) para que sean aplicados por el ET. Se utilizará la matriz de categorías presentada por el estudio de Loncón como forma de operacionalización del concepto de interculturalidad.

Entonces, se revisarán los Programas de Estudio que el MINEDUC ha creado para el SLI-Mapuzugun. Tal como se definieron en el Marco Teórico, éstos son guías de ayuda práctica que se ponen a disposición de las instituciones escolares y orientan la labor pedagógica, estableciendo Aprendizajes Esperados que dan cuenta de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, y los organiza temporalmente a través de unidades. Cabe destacar que la Ley General de Educación (Ley 20.370) permite que cada establecimiento defina Programas propios de acuerdo a las necesidades educativas de su comunidad escolar.

Los documentos que se analizarán son:

- Programas de Estudio SLI mapuzugun de 1° año básico
- Programa de Estudio SLI mapuzugun de 2° año básico

- Programa de Estudio SLI mapuzugun de 3° año básico

Así, se obtendrá un análisis que exprese en qué actividades se observan las categorías de la noción de interculturalidad.

Para el tercer objetivo se utilizarán los materiales didácticos desarrollados por el programa. Mediante un análisis acabado de sus páginas, se detallarán cómo las actividades y aprendizajes esperados en el SLI-Mapuzugun incorporan las categorías presentes en la noción de Interculturalidad.

En primer lugar se examinarán las Guías Pedagógicas: éstas toman como base los Programas de Estudio y desglosan las Unidades Didácticas que deben enseñarse en el SLI-Mapuzugun, qué debe hacerse clase a clase y los materiales que se necesitan para desarrollar cada unidad.

Los documentos que se analizarán son:

- Guía Pedagógica del SLI. Material de apoyo para la enseñanza del mapuzugun. 1° año básico.
- Guía Pedagógica del SLI. Material de apoyo para la enseñanza del mapuzugun. 2° año básico.
- Guía Pedagógica del SLI. Material de apoyo para la enseñanza del mapuzugun. 3° año básico.

En segundo lugar, se analizarán conjuntamente los Textos de Estudio y las Guías para el ET que se han desarrollado para los niveles 1°, 2° y 3° básico. El Texto de Estudio es un material de apoyo para las clases del SLI, que se utiliza bajo la guía del ET y tiene actividades que permiten la inmersión de los alumnos a la lengua y cultura mapuche de acuerdo a las capacidades cognitivas y de comprensión que presentan los alumnos/as en edades que van de los 7 a los 9 años aproximadamente.

La estructura de los Texto de Estudio sigue el mismo orden que los Programas de Estudio, así

“el desarrollo de las unidades de aprendizaje y de cada una de las actividades propuestas, facilita que los y las estudiantes experimenten situaciones de aprendizaje

orientadas al logro de los objetivos curriculares que se deben conseguir al término del año escolar, según el Programa de Estudios de la asignatura de Lengua Mapuzugun” (PEIB, 2015a:10).

Las Guías del ET son un material de apoyo para la aplicación del Texto de Estudio y “contiene orientaciones metodológicas simples para cada una de las actividades propuestas en las unidades de aprendizaje del Texto de Estudio” (PEIB, 2015a:8).

Los documentos que se analizarán son:

- Texto de estudio. Lengua mapuzugun. 1° año básico
- Guía del Educador(a) Tradicional de 1° año básico
- Texto de estudio. Lengua mapuzugun. 2° año básico
- Guía del Educador(a) Tradicional de 2° año básico
- Texto de estudio. Lengua mapuzugun. 3° año básico
- Guía del Educador(a) Tradicional de 3° año básico

El cuarto objetivo se realizará contrastando los productos de los dos objetivos anteriores, para determinar si existe una coherencia conceptual, tanto entre las nociones teóricas y las metodologías para enseñarlas, como en las definiciones que se presentan en los tres tipos de documentos.

Finalmente, el quinto objetivo se realizará en base a bibliografía previamente revisada. Se discutirá, con aportes hechos por investigaciones previas que han analizado este tema, la pertinencia de la noción de interculturalidad y su aplicación en el sistema educativo.

7. Análisis e interpretaciones

7.1. Marco de referencia para el análisis

Para el análisis de los recursos curriculares y educativos, se utilizará -como ya se mencionó- la categorización hecha en el completo estudio Loncón et. al. Cabe señalar que se ha simplificado el análisis realizado por los autores, destacando sólo los aspectos más relevantes para esta investigación.

Entonces, los autores crearon tres dimensiones para rastrear esta noción en los documentos relacionados al PEIB y así entender su sentido y alcance. Las dimensiones son:

- *Propósito de la interculturalidad*:Cuál es la finalidad de la noción de interculturalidad en educación.
- *Actores implicados*: A quiénes y cómo involucra la Interculturalidad.
- *Tematizaciones en torno a la interculturalidad*: “Aspectos sustantivos que implica la interculturalidad en educación, qué es lo que se tematiza y cómo.” (Loncon et al., 2016:24)

Los autores detectaron que de acuerdo al propósito del concepto de interculturalidad, dentro del PEIB han existido dos fases: primero, la interculturalidad como propósito de carácter compensatorio, bajo un “modelo de deprivación”: mejorar los aprendizajes de la población indígena y ampliar la cobertura educativa. Luego, una segunda fase de interculturalidad con dos propósitos: uno, reconocimiento y acción afirmativa de fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad étnica; y dos: promover el diálogo intercultural.

En cuanto a los actores a los que va dirigido el concepto, determinaron que existen varias modalidades de aplicación de la interculturalidad:

- *Focalizada*: Interculturalidad dirigida a la población indígena. “Educación intercultural bilingüe entendida como educación para los indígenas, circunscrito y “expresado” en el sector curricular de escuelas focalizadas y fuertemente subordinada al componente lingüístico en la actualidad” (Loncon et al., 2016:46).
- *Autónoma*: EIB diseñada y administrada por las comunidades indígenas que recibe reconocimiento del sistema educativo. “Interculturalidad centrada, vale decir, en,

desde y para lo indígena (una cultura y lengua particular para sus propios miembros)” (Loncon et al., 2016:47).

- *Para todos*: EIB orientada por un lado, a su expansión a todo el sistema escolar y por el otro, a la formación de ciudadanía intercultural “a partir de una pedagogía para la diversidad en torno a valores de convivencia y actitudes, habilidades y saberes que la favorecen (propósito interactuar/dialogar)” (Loncon et al., 2016:48).
- *Interculturalidad como cultura y lengua indígena para todos*: orientada a “relevar, valorizar y hacer presente de alguna forma la cultura y/o lengua indígena (como diversidad particular) en el conjunto del sistema educativo” (Loncon et al. 2016:50).

Finalmente, la tercera dimensión (la que se tomará para el análisis de los recursos curriculares y educativos seleccionados) corresponde a los temas que se consideran relacionados al concepto de interculturalidad, ya que el análisis de “qué planos conceptuales entran (o no) en juego y de cómo estos son abordados, ayuda a reconstruir el marco interpretativo y enfoque predominante desde el cual la interculturalidad se está comprendiendo” (Loncon et al. 2016:52). Los planos conceptuales que consideraron fueron:

“a) cultura, como aspecto central y constitutivo de la noción de interculturalidad; b) la identidad en cuanto noción respecto de la cual se organiza la diferencia y la inter-relación; c) el plano lingüístico que ha constituido un eje histórico en el abordaje de la cuestión intercultural en el enfoque de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica y en Chile; d) el plano de lo pedagógico en cuanto al enfoque, condiciones y propuestas técnico pedagógicas sobre cómo desarrollar la interculturalidad en educación, y e) el plano ético-político en cuanto a los aspectos normativos y políticos involucrados en la interculturalidad y la educación (la noción de ciudadanía intercultural p ej.)” (Loncon et al. 2016:52).

Ya que el propósito de esta investigación es dilucidar cómo se aplica el concepto de Interculturalidad en los recursos creados por el PEIB para los actores del sistema educativo, y si hay un correlato entre la dimensión teórica de esta noción con su dimensión práctica, se analizará -siguiendo el esquema propuesto por Loncón et. al.- cómo se da cuenta del propósito de la interculturalidad en base a los temas que aborda los documentos mencionados. Es decir, se detallará cómo se aplican los planos conceptuales definidos más arriba tanto en los programas de estudio como en las guías pedagógicas/del educador tradicional y los textos de estudio, y así determinar si se condicen o no con la definición del

concepto de interculturalidad que al día de hoy entrega el programa, y que tiene que ver, de acuerdo a lo que el mismo PEIB señala en diversos documentos, con el fortalecimiento de la identidad de los pueblos originarios y al diálogo e interacción entre culturas.

7.2 La noción de Interculturalidad

A continuación, se ampliará la noción de Interculturalidad definida en el marco teórico, en base a lo expuesto en la investigación de Loncón, Castillo y Soto mencionado más arriba y a otros documentos del PEIB para tener una aproximación al concepto desde todas sus dimensiones teóricas.

El estudio de Loncón et al (2016) identifica⁶ dos momentos en cuanto al sentido que el programa le ha entregado a la noción de Interculturalidad.

En una primera fase, desde el establecimiento del PEIB en 1996 hasta 2009, cuando se promulga el Decreto 280 (que establece los OF y los CMO para el SLI en educación básica), la interculturalidad se concibió con un fin compensatorio. El diagnóstico realizado a las comunidades indígenas arrojó altos niveles de pobreza y marginalidad que se asociaban con bajos logros académicos de los estudiantes pertenecientes a estas comunidades, por lo que se buscó mediante la contextualización curricular -y en menor medida con el fortalecimiento de la identidad indígena- mejorar los resultados escolares de los estudiantes. En palabras de los autores:

“para la finalidad compensatoria, la dimensión de la horizontalidad del reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad cultural (multiculturalismo) de los pueblos indígenas, viene a ser una condición necesaria y subsidiaria de una función distributiva (vertical) de conocimientos, oportunidades, accesos al currículo nacional y de logros que se [había] impuesto el sistema” (Loncon et al. 2016:30).

En una segunda fase, desde la aprobación del decreto 280 y el establecimiento formal del SLI como asignatura hasta hoy día, se reorienta el propósito de la interculturalidad hacia dos fines: “a) el propósito de reconocimiento y acción afirmativa de fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad étnica [...]; y b) vinculándolo explícitamente a la dimensión de diálogo intercultural” (Loncon et al. 2016:34). Este segundo fin, orientado al ámbito relacional, se

⁶ Cabe señalar que se hará sólo un breve resumen de lo expuesto por los autores, se tomarán sólo los elementos clave de su investigación.

funda, según los autores, en tres planos: valórico y actitudinal (apertura y acceso a la diversidad), cognitivo y epistémico (apertura y acceso a otras formas de conocimiento) y sociopolítico (superar las relaciones de opresión y discriminación impuestas por la cultura mayoritaria).

Entonces, la interculturalidad pasa a entenderse como la interacción y diálogo entre culturas; a esto apunta lo expresado en el marco teórico respecto a esta noción y es así como la define el PEIB actualmente.

Este modo de entender la Interculturalidad es reforzado una y otra vez por los documentos más actuales del programa revisados para este análisis. Se destacan tres aspectos centrales, que pueden equipararse a los tres planos mencionados más arriba: reconocimiento, valoración y diálogo entre culturas. Es decir: primero, *reconocer* la existencia de diversidad cultural en una determinada sociedad; segundo, la necesidad de que se produzca una *valoración igualitaria* de las culturas existentes (sin importar lo minoritaria que puedan considerarse); y tercero, que se produzca un *diálogo simétrico* entre ellas.

Primero se apunta al *reconocimiento* de la existencia de una multiplicidad de culturas en la sociedad chilena que poseen otras cosmovisiones, saberes y conocimientos propios de un acervo ancestral. En este sentido, el programa considera que es necesario hacer un “mea culpa” y admitir el papel que tuvo el sistema educativo en la “uniformación cultural y lingüística que dejó fuera de los discursos de “identidad nacional” una parte importante de los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos originarios” (PEIB S.F-a:2). Así, se reconoce el papel que ha tenido el sistema educativo en la imposición de la cultura dominante y los intentos de eliminación de los saberes ancestrales de las culturas indígenas; lo que ha generado un efecto negativo tanto en la identidad indígena como en las posibilidades de construir un Chile pluricultural y plurilingüe. En este contexto, se busca introducir el concepto de Interculturalidad que logre compensar la “deuda histórica” que el Estado y la sociedad chilena mantienen con las comunidades indígenas, al menos en materia educativa. Por lo que se considera necesario enfrentarse de manera crítica a las prácticas discriminatorias y a los estereotipos que han permeado las formas de conocimiento dominantes en el contexto escolar.

Así, reconocer y resguardar las diversas culturas existentes en el país “permite conocernos, valorarnos y convivir con universos culturales diversos, enriqueciendo nuestras experiencias como personas y como sociedad” (PEIB S.F-b:2).

Luego, se plantea *valorar y validar* la riqueza de estos conocimientos y prácticas de culturas indígenas: “conocer, respetar y valorar la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual de cada pueblo y cultura presente en el país” (PEIB S.F-b:1); y estimar el aporte fundamental que pueden hacer en la educación de las y los estudiantes, sean estos de ascendencia indígena o no, equiparando el valor que poseen estos saberes con los que se enseñan en la escuela y así “ampliar los marcos de referencia, las formas de conocimiento, los recursos pedagógicos” (PEIB S.F-a:2). De esta forma, el programa asume la responsabilidad que tiene en incluir en el sistema educativo los conocimientos y saberes de las culturas indígenas, como lo expresan las siguientes citas:

“El Ministerio de Educación tiene como política incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de calidad integral de los establecimientos del país” (PEIB S.F-b:1).

“El desafío que la interculturalidad implica para las escuelas, radica en desarrollar competencias para la comprensión y valoración de la diferencia cultural como componente esencial de nuestras sociedades, donde se busca articular y validar el conocimiento indígena al mismo nivel que el conocimiento occidental, promoviendo el diálogo y el respeto por la diferencia” (PEIB S.F-a:2).

Así, se deben generar las condiciones necesarias para que se reconozcan y valoren los orígenes culturales de todos los estudiantes y lograr que las comunidades educativas consideren “en sus procesos formativos otras formas de ver y entender el mundo” (PEIB 2017:9), es decir, que en un contexto de igualdad de condiciones, se incorporen nuevas prácticas pedagógicas donde confluyan dos (o más) modelos de conocimientos y agentes educativos.

Con la consecución del reconocimiento y valoración entre culturas, se busca entonces promover *el diálogo* entre los actores que pertenecen a distintas culturas, fundamentalmente dentro del sistema educativo, pero también -idealmente- a nivel de sociedad. Los documentos muestran que la escuela intercultural (que incorpora el SLI, o que en su Proyecto Educativo Institucional y/o en su Plan de Mejoramiento Educativo insertan la noción de

Interculturalidad) es la que “promueve el diálogo y discusión permanente entre conocimientos y prácticas culturales distintas” (PEIB S.F-a:2), otras citas así lo reafirman:

“Genera el diálogo necesario con su entorno sociocultural, espiritual y natural, y donde se puedan vivenciar y experimentar aprendizajes significativos, aprovechando la riqueza de la diversidad cultural” (PEIB S.F-a:2).

“Todo esto en el contexto de un diálogo respetuoso que rescata los conocimientos y riquezas propias de cada cosmovisión.” (PEIB S.F-a:2).

Finalmente, se observa que existe concordancia en la definición de la noción de interculturalidad que presenta el programa en diversos textos de referencia, así:

“La interculturalidad se refiere al diálogo horizontal y la interacción respetuosa entre distintas culturas, que busca alcanzar una convivencia en el plano del reconocimiento y consideración entre diferentes. Este intercambio intercultural de saberes y conocimientos requiere condiciones de reciprocidad e igualdad” (PEIB S.F-b:2).

Esta definición se encuentra en concordancia con la expresada en el marco teórico, y en los textos de referencia del programa:

“el aprendizaje y práctica de códigos culturales en situaciones de interacción entre actores de sociedades culturalmente distintas, la validación y legitimación de saberes culturales de una u otra sociedad y la formación de actitudes favorables a las relaciones interétnicas de cooperación”. (Cañulef et al., 2002:28)

Así, ya se cuenta con una definición teórica clara de la noción de interculturalidad, cabe determinar ahora, si se aplican en las metodologías todos los ámbitos que componen el concepto. Por otro lado, y para terminar este punto del análisis, considerando lo examinado en estas páginas, se puede observar una coherencia general en los planteamientos teóricos relacionados con el concepto de Interculturalidad que se entregan en los documentos creados por el PEIB. Íntimamente relacionados a estos planteamientos teóricos se encuentran los planos conceptuales o temas que incluye la noción de interculturalidad, ya que son la forma operativa en que se traduce el discurso teórico, en las páginas siguientes se analizarán estos temas y cómo se aplican concretamente en el SLI.

7.3 Temáticas que componen la noción de interculturalidad

Ya entendido el propósito del concepto desde un punto de vista teórico, ahora se analizarán los temas que componen este concepto, que se relacionan con este propósito y que deben ser aplicados en los recursos curriculares y educativos desarrollados por el programa. Se describirá entonces, cómo se aplican u operacionalizan los diversos discursos que componen el marco interpretativo de la interculturalidad.

Los temas o planos conceptuales que identificaron Loncon et. al. fueron los siguientes:

“a) cultura, como aspecto central y constitutivo de la noción de interculturalidad; b) la identidad en cuanto noción respecto de la cual se organiza la diferencia y la inter-relación; c) el plano lingüístico que ha constituido un eje histórico en el abordaje de la cuestión intercultural en el enfoque de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica y en Chile; d) el plano de lo pedagógico en cuanto al enfoque, condiciones y propuestas técnico pedagógicas sobre cómo desarrollar la interculturalidad en educación, y e) el plano ético-político en cuanto a los aspectos normativos y políticos involucrados en la interculturalidad y la educación (la noción de ciudadanía intercultural p ej.)” (Loncon et al. 2016:52)

Cabe señalar que se tomaron decisiones metodológicas respecto a estos temas, en pos de responder a la pregunta de investigación y dar cuenta de los objetivos planteados: se alteró el orden de algunas dimensiones en pos de una mejor comprensión de temas relacionados y se eliminaron algunas subdimensiones que, por un lado, no se evidenciaron en los textos revisados, o que por otro, no eran relevantes para este análisis⁷.

7.3.1. Cultura

7.3.1.1. Cultura indígena como expresión de diversidad

Respecto al plano cultural, los documentos revisados -especialmente los programas de estudio- recalcan la idea reconocer a Chile como “un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos” (PEIB. 2011a:3), dándole una connotación positiva, de enriquecimiento para sus ciudadanos. Por esto se espera que la

⁷ para ver las modificaciones que se le hicieron a la matriz de análisis, ver Anexo 2.

escuela reconozca e integre la diversidad cultural. Así lo expresan las siguientes citas extraídas de los programas de estudio del SLI:

“Las naciones no se pueden observar como entidades cerradas, cada vez más se aprecia el alto valor de la coexistencia de la diversidad cultural y social que son aportes no solo a la conformación de una identidad nacional, sino también como contribución a la riqueza de la humanidad. Una nación rica en diversidad, es rica en vida” (PEIB. 2012c:5).

“la educación intercultural es el enfoque educativo que tiene como finalidad rescatar y valorar las diferencias existentes entre los grupos culturalmente diversos, y en donde las lenguas y culturas específicas adquieren gran relevancia ya que busca el reconocimiento mutuo entre ellas” (PEIB. 2011a:3).

Se espera que en la escuela se aproveche el capital cultural que poseen los estudiantes pertenecientes a distintas comunidades indígenas, generando aprendizajes significativos que se orienten al “diálogo con su entorno sociocultural, espiritual y natural” (PEIB. 2012b:10).

Por otro lado, al referirse a la diversidad cultural, se puede inferir la definición que el programa hace de cultura, por ejemplo:

“La diversidad cultural es una manifestación empírica de la construcción humana de cómo construir, inventar y entender el mundo, la vida y el cosmos” (PEIB. 2012c:5).

“Muchos pueblos indígenas en el mundo están en permanente comunicación y mostrando al mundo sus creaciones, lenguas, arte y religión, lo que a su vez hace más rica la presencia de las diversidades en los escenarios nacionales” (PEIB. 2012c:6).

7.3.1.2. Noción dinámica de cultura

Siguiendo esta línea de razonamiento respecto al concepto de cultura, se observan dos situaciones que entran en contradicción o en tensión: la definición que se entrega en los programas de estudio respecto a este concepto, con las actividades que se proponen para enseñarlo.

Los documentos refieren a ella -en términos teóricos- como una noción dinámica, no estática ni homogénea, que se va transformando tanto en términos espaciales como como temporales:

“La cultura, es un fenómeno plural y multiforme. No se trata, en ningún caso de una realidad homogénea, privilegio de algunos grupos sociales. Supone siempre un proceso continuo de creación y recreación colectiva y nunca un producto exclusivo de la escolarización formal” (Casanova, 2004 en PEIB 2011a:3).

Los documentos recomiendan que tanto los profesores como los educadores tradicionales expliquen a los estudiantes por qué se producen las diferencias entre culturas, que éstas son un fenómeno vivo y dinámico, que van cambiando de acuerdo a distintas condiciones y que por lo tanto, también transforman las experiencias de sus propios actores (PEIB 2011b:74). En el caso de la cultura mapuche, se busca enseñar que también en su interior presenta variaciones y particularidades de acuerdo al territorio, a las condiciones ambientales etc. Dos ejemplos a este respecto: uno, se sugiere que al enseñar el mapuzugun, el educador tradicional le explique a sus alumnos que “no obstante su integridad cultural [...] presenta variedades dialectales” (PEIB 2011a:99), es decir, de acuerdo al contexto geográfico, la lengua varía en su pronunciación y en algunas palabras o frases; y dos, también se sugiere que al enseñar los epew⁸, el educador tradicional aclare que éstos tienen características particulares de acuerdo al territorio donde se ha creado, lo que ayuda a los niños a entender “las variaciones territoriales, dialectales e identitarias del Pueblo Mapuche” (PEIB 2011b:33).

En contraposición a esto, los mismos programas y guías pedagógicas instan al educador tradicional a enseñar una forma de cultura mapuche estática y permanente, asociada explícitamente al territorio y a tradiciones antiguas. Así lo expresan las siguientes citas, todas extraídas de la Guía pedagógica de Primero Básico del SLI-Mapuzugun:

“[El ET] describe cuáles son los rasgos permanentes de la cultura mapuche; qué es lo que los mapuche más quieren y con lo que se sienten identificados” (PEIB 2010:62).

⁸ A grandes rasgos, un epew es parecido a un cuento que orienta, aconseja, entrega valores o entrega pautas de comportamiento (PEIB 2011a:27)

“El educador(a) tradicional explica a los niños y niñas que los mapuche desde siempre, antes que llegaran los españoles, ya practicaban esos aspectos tan importantes de su cultura” (PEIB 2010:62).

“El educador(a) tradicional les explica que el origen del ser mapuche es haber nacido en una comunidad y territorio en la que todos esos aspectos se conservan como la memoria y la fuerza del pueblo mapuche” (programa 1° p63).

“El educador(a) tradicional lista en un cartel los rasgos persistentes de la cultura mapuche: la lengua, la religión, el territorio, las tradiciones, los relatos, la medicina, entre otros” (PEIB 2010:62).

Respecto a esta última cita, sin duda es positivo que el ET enseñe a los estudiantes rasgos tan importantes de la cultura mapuche como la lengua, los relatos, etc.; pero si se quiere inculcar que la cultura es dinámica y viva, el programa debería sugerirle al ET que mostrara cómo estas prácticas se han ido transformando con el paso del tiempo y la variación en los contextos territoriales de las comunidades mapuche.

Entonces, en esta dimensión se observa, que incluso en los mismos documentos, no existe una concordancia entre lo que se expresa en términos teóricos, con la aplicación práctica del concepto de cultura. Lo que se propone como actividades para enseñar la noción de cultura mapuche a los estudiantes por parte del educador tradicional, no se condice con la explicación que se hace del concepto en los mismos programas o se presentan actividades didácticas contradictorias, que por un lado buscan enseñar que la cultura mapuche se ha ido transformando con el paso del tiempo, pero que por el otro reafirma que ésta se ha conservado intacta históricamente.

7.3.1.3. Espiritualidad como expresión cultural

En la noción de interculturalidad se destaca la importancia de reconocer y valorar los saberes y concepciones de mundo de las culturas minoritarias al mismo nivel que la cultura mayoritarias. En el caso del pueblo mapuche, el programa reconoce el papel de la espiritualidad como expresión cultural importante que debe ser enseñada a los niños. Esta dimensión se encuentra en la concepción de espacio y tiempo de la cultura mapuche (habitados por energías positivas y negativas que influyen en el equilibrio de las personas), en el “sueño” como modo de adquisición y entrega de conocimientos, en “la consideración del

universo entero y de cada uno de sus componentes como entes vivos, lo que conlleva al respeto por todo lo existente” (PEIB, 2011a:13), en el sentido de circularidad de la vida, en las propias ceremonias de la cultura mapuche, que “son formas de vivir las creencias que tienen los mapuche respecto de cómo se creó el universo, la relación de los mapuche con el planeta y las estrellas (PEIB, 2012a:114).

Si bien, todo lo anterior se expresa a un nivel discursivo, como contenidos que deben enseñarse a los estudiantes, no queda del todo claro cómo pueden aplicarse metodologías orientadas a inculcarlos, más allá de fomentar la participación en actividades que ilustran algunos aspectos de la espiritualidad mapuche, como el Wiñol Txipantu⁹ (invitándolos al que se desarrolla en determinada comunidad u organizándolo en la escuela), el gillatun¹⁰ (invitando a un actor de la comunidad que lo lleve a cabo para que les explique cómo se realiza), el concepto de newen (energía) (anotándolo en carteles que puedan ser instalados en la sala de clases), entre otras.

7.3.1.4. Diálogo entre culturas

Tanto en los programas de estudio como en las guías pedagógicas se destaca la importancia de fomentar el diálogo armónico entre culturas, la interacción equitativa entre distintos actores y prácticas culturales, la convergencia de “dos tipos de conocimientos y dos tipos de agentes educativos (indígena y no indígena), en igualdad de condiciones” (PEIB 2012a:10). Así, el programa establece que:

“la institución escolar debe estar abierta a la comunidad para buscar permanentemente la complementariedad y reciprocidad en la formación de estudiantes para una convivencia armónica [...], donde los(as) estudiantes indígenas y no indígenas sean capaces de dialogar, sin discriminación” (PEIB 2012a:10).

Para esto se deben promover “espacios y procesos de interacción positiva que abran y generalicen relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva y diálogo (PEIB 2011a:3), lo que permitirá a los estudiantes reconocer lo que tienen en común y lo que los diferencia, y los impulsará a apropiarse de conocimientos distintos a los que ya poseen.

⁹ Retorno de un nuevo año, ciclo (PEIB 2011b:126)

¹⁰ “Ceremonia de rogativa a la naturaleza por los motivos que la comunidad defina” (PEIB 2012a:114)

La aplicación de este postulado teórico se vuelve difusa en las metodologías sugeridas para el profesor y el educador tradicional. Se entiende implícitamente que al posicionar a la cultura indígena al mismo nivel que la cultura mayoritaria, mediante la enseñanza de la primera, se produciría este diálogo intercultural en instancias educativas fomentadas por el educador tradicional, es a él a quién se le da la responsabilidad de inculcar el valor de la cultura mapuche -en este caso-, aunque no se le explique bien cómo hacerlo específicamente:

“hacer la relación entre los conocimientos mapuche con respecto a las normas de comportamiento social y los conocimientos no mapuche referente a lo mismo, de manera que se presente la interacción equitativa entre ambos conocimientos, como trabajo fundamental de la interculturalidad” (PEIB 2011b: 61)

7.3.1.5. Dimensión epistemológica

En pos del reconocimiento y valoración de la otredad que caracteriza a la interculturalidad, esta dimensión apunta al modo en que el programa incorpora las formas de conocimiento y racionalidad de las culturas indígenas y recalca la necesidad de contextualizar la educación intercultural (Loncón et. al. 2016:54). En el caso de la cultura mapuche, se destaca al *gülam*¹¹ como el “método de enseñanza a través del cual se transmite el contenido cultural mapuche” (PEIB 2011b:27); en base a esto, se han tomado diversas medidas para hacer pertinentes las formas de aprendizaje de la cultura mapuche al interior de las escuelas, incorporando:

- la Tradición oral en los OF y como CMO, reconociendo su importancia como patrimonio inmaterial de la cultura mapuche.

- los principios educativos mapuche en el contexto escolar: todo individuo entrega conocimiento, la reunión y conversación para construir conocimiento o para resolver conflictos, el trabajo colectivo solidario entre pares.

- la visión formativa y de mundo del pueblo mapuche en relación por ejemplo, a la valoración de la familia y su entorno.

- “el acto de aprender como un ejercicio armónico, permanente e integrado a los elementos de la naturaleza, a la cual el ser humano pertenece, pero no la domina” (PEIB 2011a:19).

¹¹ el *gülam* se entiende como “consejo”, que dirige el actuar de los niños en su relación con el medio natural y social (PEIB 2011b:27)

Los puntos anteriores se traducen en metodologías que apuntan a enseñar y practicar formas de conocimiento mapuche, por ejemplo, el “nütxamkan”: la conversación, el diálogo como método para acceder a los saberes de la cultura mapuche. Las actividades propuestas apuntan a dos direcciones: por un lado, que los estudiantes puedan recrear un diálogo ya dado por el ET y por otro, que ellos mismos sean capaces de crear su propia conversación:

- A continuación les dice a los niños y niñas que van a aprender un nütxamkan (diálogo) en mapuzugun. Organiza a los niños y niñas en grupos, de forma que todos puedan asumir un rol en el diálogo. (PEIB, 2010:44)

- Divididos en grupos de cuatro, practican un nütxamkan ‘conversación’ (en castellano o en mapuzugun según sea el conocimiento de la lengua) sobre la importancia de hablar mapuzugun. (PEIB, 2011a:24)

Otro ejemplo de modo de acceso al conocimiento mapuche que se sugiere enseñar es el “ül”¹² y el ülkantun (canto tradicional) de la familia, la comunidad y de la naturaleza. Las actividades desarrolladas para esta noción giran en torno a escuchar cantos referidos a distintos ámbitos de la vida mapuche (enseñados por el ET o que puedan consultar a sus familias) y también sonidos de la naturaleza (el ET debe gestionar salidas del establecimiento escolar), aprenderlos y memorizarlos.

Los anteriores son sólo algunos ejemplos de cómo aplicar formas de conocimiento mapuche en el contexto escolar, más adelante se consideran otros en relación a los demás planos temáticos.

Finalmente, el programa recomienda relacionar los conocimientos mapuche con los que no lo son, pero sin mezclarlos, respetando sus particularidades “de manera que se presente la interacción equitativa entre ambos conocimientos, como una acción fundamental de la interculturalidad y del logro de una mejor comprensión de la vida en interacción con el otro” (PEIB, 2012c:89).

7.3.2. Plano identitario

7.3.2.1 Identidad afirmativa y dinámica

¹² Los “ül” son expresiones poéticas en formas de canciones donde se expresan tradiciones, acontecimientos sociales, prácticas lúdicas, etc. (PEIB, 2010:67)

El programa destaca la importancia de la identidad como eje central de la noción de interculturalidad. En relación a las culturas indígenas, se refiere a la identidad como afirmativa y dinámica, es decir, se valoran los elementos culturales que influyen en la construcción -como proceso activo y dinámico- de la identidad propia de los estudiantes: “la cultura y la lengua de los pueblos originarios son un soporte a la construcción de identidades locales” (PEIB, 2012c:5). Al elevar la valoración de las culturas indígenas, se fortalece y visibiliza la herencia cultural como elemento fundamental para elevar la autoestima y la identificación étnica o cultural de los estudiantes indígenas.

Así, la incorporación del SLI al currículum nacional fortalece la identidad y autoestima de los niños pertenecientes a comunidades indígenas mediante el reconocimiento de sus raíces e historia, y a través del diálogo con diversos patrones culturales que permitirá enriquecer su forma de entender el mundo y el modo de convivir en sociedad. Por otro lado, para el PEIB el reconocimiento de su identidad y fortalecimiento de su autoestima es fundamental para que los estudiantes obtengan mejores competencias y logros educativos.

En cuanto a la cultura mapuche y al desarrollo de la identidad, se destaca la noción de “Ñi chegen”:

““El ser persona”: la calidad de “Che”, es una cualidad que se va construyendo a través de la vida en su interrelación con los distintos elementos existentes en la naturaleza e implica diversas dimensiones del individuo: personalidad – temperamento – ética – conducta social y otras” (PEIB, 2011a:36).

Se incorpora un aspecto sociocultural al considerar a la familia -nuclear y extendida- como centro del desarrollo social, la encargada de que se creen las condiciones propicias para formar al “Che” integral. Lo que no quiere decir que no se pueda impulsar su formación en el contexto escolar. A través de distintas metodologías, se espera que el educador tradicional ayude al desarrollo de las diversas dimensiones que implica este concepto, como por ejemplo al enseñar epew (acerca del territorio, la familia y la comunidad,) cantos (ülkantun) tradicionales relacionados a la naturaleza, entre otros; pero siempre otorgando centralidad al uso de la lengua mapuzugun como elemento fundamental de interacción y de reencuentro con la identidad mapuche.

7.3.3. Plano lingüístico

7.3.3.1 Lengua como acceso a la cultura

En los documentos analizados, adquiere centralidad para el SLI el papel que desempeña la lengua como elemento central de la cultura y como forma principal de mantención, transmisión y reproducción de saberes culturales. Se destaca la relación constante entre las lenguas y significaciones culturales de los pueblos que las usan. Así lo destacan la siguiente citas extraídas de la Guía pedagógica de mapuzugun de primer año básico:

“El sector de Lengua Indígena posiciona a la lengua como una herramienta fundamental y un conocimiento adquirido para la comprensión y valoración de la cultura, por lo que enfatiza su aprendizaje y fomenta, a través de ésta, la aproximación a la cultura. Esto es posible ya que la lengua es un producto esencial de la actividad social humana; en efecto, el desarrollo de cada lengua supone la existencia activa de un grupo humano hablante específico que va, en el lenguaje, formando su visión del mundo y de su entorno más inmediato, de las relaciones sociales y la trascendencia. Es por ello que en el aprendizaje de un idioma se pueden aprender aspectos fundamentales de una cultura y de su cosmovisión” (PEIB, 2010:6).

“La propuesta de EIB orienta su acción hacia el fortalecimiento de las lenguas indígenas en las escuelas, lo que posibilitará que los estudiantes se conecten con él a través de este conjunto de conocimientos, representaciones, símbolos y significaciones de las culturas a las cuales pertenecen. En este sentido, y desde el punto de vista pedagógico, al valorizar la lengua y conectar al estudiante con el mundo simbólico de su cultura, se contribuye al reconocimiento de su identidad cultural y al mejoramiento de su autoestima” (PEIB, 2010:6)

Se destaca la importancia del aprendizaje mediante el uso de la lengua materna que permite el acceso al conocimiento y reproducción cultural del pueblo indígena (saberes, historia, cosmovisión, etc.) y además permite la revitalización de la misma lengua; su uso desde una temprana edad -período en que produce un gran desarrollo cognoscitivo y cultural- permite que los niños sean actores dinámicos en el aprendizaje de su cultura.

Es necesario además, que se destaque las variantes que la misma lengua posee, poniendo a los niños en contacto con estas diferencias, para que comprendan que son propias de la diversidad y riqueza de la cultura.

En el caso del mapuzugun, para que el ET transmita a los niños que la lengua puede concebirse como una forma de acceso a la cultura mapuche, se sugieren actividades que demuestren el valor de la conversación y el diálogo, la cooperación entre compañeros para realizar tareas, entre otras, ya que ayudan en la conversación de la cultura mediante el uso del lenguaje (PEIB, 2010:89).

7.3.3.2. Lengua para fortalecer la identidad

Siguiendo con la relevancia que el programa le entrega a la lengua indígena, los documentos, en términos discursivos, también indican el papel que tiene en el fortalecimiento de la identidad de los pueblos originarios. Los textos revisados transmiten la idea de que existe una relación directa entre el desarrollo de competencias lingüísticas y el fortalecimiento de la identidad. Por ello se requiere que las escuelas creen espacios donde la comunidad hablante pueda incorporar su uso, lo que les permitirá reconocer que la lengua es un bien cultural que no debe perderse ya que forma parte de su propia identidad étnica y cultural.

Para destacar la idea de que la lengua es un aspecto central en el fortalecimiento de la identidad indígena, las guías pedagógicas para el mapuzugun proponen, en primer lugar, que el ET transmita a los estudiantes que ésta, como lengua indígena, “sustenta toda la tradición y cultura de un pueblo originario y es su posibilidad de mantención” (PEIB, 2010:98), ahí radica la importancia de la conservación del mapuzugun y sus variaciones dialectales. Además sugieren algunas metodologías para llevar a cabo en el aula, como por ejemplo:

- que el ET explique a los estudiantes “qué significa hablar en mapuzugun: la importancia que el mapuzugun ha tenido en la mantención de los rasgos identitarios de la cultura mapuche y cómo el alma mapuche se expresa en mapuzugun” (PEIB, 2010:60).
- que enseñe el “ül”, ya que contribuye “de un modo importante a la expresión de la identidad mapuche en la medida que se refuerza la competencia lingüística y comunicativa de los niños y niñas y son valorados por ello en sus familias y comunidad” (PEIB, 2010:67).

- enseñar formas de saludo en mapuzugun y a valorar el acto de escuchar como prácticas culturales ancestrales que forman parte del patrimonio inmaterial de los pueblo mapuche.
- que el ET o el profesor mentor enseñe el valor de la comunidad y cómo ésta reproduce prácticas y costumbres de forma grupal, como el habla, que permite mantener tradiciones y costumbres que dan identidad al pueblo mapuche (PEIB, 2012a:81).

7.3.3.3. Enseñanza de las lenguas indígenas

El ministerio de educación, mediante el desarrollo de propuestas educativas, promueve el “bilingüismo aditivo”:

“En este modelo educativo, se promueve el enfoque de enseñanza de segunda lengua, no como aspiración a reemplazar a la lengua materna, sino que, por el contrario, a desarrollar en los alumnos y alumnas competencias lingüísticas y comunicativas en ambos idiomas”.

“Este tipo de bilingüismo, es el que aporta mayores ventajas al desarrollo de las personas. Existe consenso, en la actualidad, respecto a las mayores capacidades de flexibilidad cognitiva, de creatividad, de competencias comunicativas e interacción social y de autoestima positiva que poseen las personas bilingües” (PEIB, 2011:4).

Teniendo esto presente, el programa presenta dos enfoques para la enseñanza sistemática y contextualizada de las lenguas indígenas en el SLI: comunicativo y semántico, así lo indican los programas de estudio consultados:

“Este Sector ha sido elaborado a partir de dos enfoques que se complementan. Por un lado se busca desarrollar competencias lingüísticas a través de la interacción gracias al enfoque comunicacional, al mismo tiempo que haciendo uso del enfoque semántico, se promueve la comprensión de significaciones culturales asociadas a los Contenidos Mínimos Obligatorios (PEIB, 2011a:5).

En este sentido, la presencia del ET es fundamental en la enseñanza de la lengua indígena, ya que debe esforzarse por promover la revitalización y fortalecimiento lingüístico de los estudiantes.

7.3.3.3.1. Enfoque comunicativo

Dentro del eje de Oralidad, la Comunicación Oral busca fomentar -mediante sus OF y CMO- la enseñanza de la lengua mediante la práctica interaccional de ésta considerando como se usa actualmente por los pueblos. Adquieren importancia los actos de hablar como de escuchar.

Así, en los programas de estudio del SLI-mapuzugun se destaca la importancia en la cultura mapuche del “zugun”, la palabra:

“no solo es la expresión de la razón o del intelecto, sino también la expresión de sentimiento y espiritualidad, fundamentando el hecho de que las culturas indígenas cultivan la fuerza de las palabras en esta triple dimensión: razón, sentimiento y espiritualidad” (PEIB, 2011a:25).

Así, se busca que al aprender el valor del “zugun”, la palabra, y al comprender que nace de manifestaciones culturales como la historia, el canto, los cuentos, etc. los estudiantes valoren el diálogo y sea capaces de expresarse en su propia lengua.

Por otro lado, se consideran los aspectos sociolingüísticos en la enseñanza de la lengua: familia, comunidad, territorio, etc. como lo muestran las siguientes citas de las Guías para el ET:

“la familia y la comunidad son espacios auténticos de aprendizaje. Sus miembros son los primeros educadores en todo lo referido a contenidos culturales” (PEIB, 2015a:25).

“El saber escuchar a los mayores es la base para la conservación de la cultura mapuche. Los abuelos son los transmisores del Kimün, conocimiento, que habla del pasado del pueblo mapuche y del cuidado que debemos tener con la naturaleza. El acto de escuchar debe darse especialmente al interior del Lof o comunidad (PEIB, 2015a:44).

“actividades que se realizan fuera del aula, en espacios culturales auténticos tales como estas, siembras, carnavales o naturaleza. Permiten al niño contactarse en terreno con las prácticas de su cultura. Son, junto a las conversaciones con personas

mayores y las preguntas a la familia, muy importantes para el aprendizaje en contexto de la lengua y la cultura indígena” (PEIB, 2015a:p27).

Los documentos revisados ponen el foco en la enseñanza de la lengua mediante su uso; a nivel de discurso, se insta al ET a que fomente el empleo del mapuzugun por parte de los estudiantes. Sin embargo, se observa que en la práctica se favorece el conocimiento de nociones, conceptos y prácticas tradicionales más que el uso funcional de la lengua. Las metodologías que se sugieren para aplicar en el aula apuntan a la repetición y memorización de palabras. Se retomará y ampliará este punto en el plano pedagógico.

7.3.3.2 Enfoque semántico

Bajo este enfoque “se promueve la comprensión de significaciones culturales asociadas a los Contenidos Mínimos Obligatorios, expresados en los Contenidos Culturales” (PEIB, 2011a:5). Los contenidos culturales se refieren a los conceptos y conocimientos propios del pueblo mapuche que se busca inculcar en los estudiantes. La planificación de las clases se hace en base al contenido cultural que se pretende enseñar. A este respecto, se establece que el SLI “organiza la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde sus características semánticas, entendiendo que la construcción de un idioma se relaciona directamente con las significaciones culturales del pueblo que la utiliza” (PEIB, 2010:6).

7.3.3.4 Escritura de la lengua

La revisión de documentos evidencia que el SLI prioriza el eje de Oralidad, esto se evidencia, por ejemplo en que los Textos de Estudio para la lengua mapuche contienen actividades con énfasis en la tradición oral y la oralidad.

Sin embargo, sí se entregan algunas directrices respecto al eje de Comunicación Escrita (y es necesario que existan, ya que este eje es parte del currículo del SLI). Considerando a la escritura como un producto cultural, los OF y CMO orientados a este eje, apuntan a “potenciar por un lado, el conocimiento del código escrito en Lengua Indígena, considerando sus características propias; y, por otro, fomentar la comprensión y producción escrita de distintos tipos de textos en Lengua Indígena” (PEIB, 2011a:6).

Además, se destaca que las lenguas indígenas, desde un punto de vista gramatical, “se encuentran en igualdad de condiciones y ninguna es mejor o más evolucionada que otra”

(PEIB 2012a:14). El PEIB le otorga el mismo valor de la lengua oficial a las lenguas minoritarias. Esta idea debe ser inculcada en los alumnos para que aprendan a estimar el mapuzugun de la misma forma que el castellano y que se le reconozca el status social que le corresponde a su condición de igualdad con respecto a la lengua oficial.

Así, se busca que los niños vayan adquiriendo paulatinamente destrezas en el manejo de la lengua escrita, partiendo por la comprensión de su estructura, hasta que sean capaces de construir palabras nuevas por ellos mismos.

Los Textos de Estudio para estudiantes contienen actividades que impulsan la lectura y escritura en mapuzugun:

“Por una parte, las actividades de escritura facilitarán el acceso al código escrito en lengua originaria, a través de la práctica de la escritura de letras, palabras y oraciones simples. En las primeras unidades los alumnos(as) deberán marcar o reproducir vocales y consonantes simples, para luego completar palabras; en las unidades nales, en tanto, deberán escribir textos breves en lengua originaria.

Por otra parte, estas actividades implicarán un ejercicio de lectura, facilitando la elaboración de respuestas, el establecimiento de relaciones y la construcción de comprensiones sobre la intención comunicativa de los textos breves que se presentan” (PEIB, 2015a:15)

Las recomendaciones al ET van orientadas, por ejemplo, a evitar la traducción desde el mapuzugun al castellano, para que no se produzcan confusiones entre dos códigos que afecte el aprendizaje de los estudiantes. El programa sugiere que el ET haga “una planificación que separe la enseñanza de la lengua indígena del uso de la lengua castellana” (PEIB 2011b:5). Además se insta a que el ET pueda recuperar conocimientos lingüísticos que se encuentran en proceso de desaparición, y que también pueda incorporar nuevas terminologías, es decir “dar paso a la ampliación de recursos léxicos desde la manera de nombrar el cuaderno o el lápiz, hasta conceptos más complejos como decir coordenadas, biodiversidad”, etc. (PEIB, 2011a:11)

7.3.4. Plano pedagógico

Más arriba ya se han abordado formas en que se enseñan los distintos temas que comprende la noción de interculturalidad, comparando cómo se entienden discursivamente con su aplicación en diversas metodologías y constatando que no siempre concuerdan. Sin embargo, a continuación se profundizará un poco más respecto a los métodos de enseñanza propuestos por el programa, relacionándolos con el plano de la enseñanza de las lenguas indígenas, ya que se encuentran íntimamente conectados.

Los textos explican que los aprendizajes deben producirse desde una mirada intercultural:

“Los aprendizajes o estilos de aprendizaje desde una mirada intercultural involucran aspectos cognitivos, afectivos, socioculturales y espirituales, así como también el desarrollo fisiológico de los niños y niñas” (PEIB, 2011b:74)

7.3.4.1. Respecto al ámbito metodológico

En primer lugar, los documentos revisados apuntan a que el proceso pedagógico debe replicar el modo de aprendizaje cultural y lingüístico que se produce en el contexto familiar, así lo explican las siguientes citas:

“[el SLI] pretende replicar las actividades básicas a través de las cuales los niños y niñas aprenden su cultura y lengua mapuche en el seno de sus familias y comunidades, con el fin de establecer un paso articulado entre el ámbito de la socialización familiar y comunitaria y la escuela” (PEIB, 2010:39)

“la socialización escolar debe ser muy paulatina y en un ambiente que replique lo más cercanamente posible la calidez del medio familiar en el cual los niños comienzan a aprender su cultura y desarrollan sus competencias sociales y comunicativas” (PEIB, 2010:39).

Aún así, la escuela no puede sólo replicar lo que se aprende en la socialización familiar. Por esto se ha incluido la enseñanza de los contenidos culturales definidos anteriormente, que permiten “reconocer, valorar y formar las destrezas y actitudes para desempeñarse competentemente como un hablante mapuche en el seno de su familia y comunidad” (PEIB, 2010:39).

El programa busca también, que el ET haga un uso intensivo de la lengua mapuche y que inste a sus alumnos al uso diario del mapuzugun, tanto en el contexto escolar, promoviendo

actividades en el que sea necesario expresarse en la lengua indígena, como también fuera del aula, motivando a sus estudiantes a utilizar las palabras nuevas que hayan aprendido en otras situaciones de su vida diaria. Así lo exprese la cita siguiente:

“se debe dar relieve en todo momento al valor de hablar mapuzugun, de conocer el significado corriente y tradicional de las palabras, de reconocer las tradicionales de la cultura en el significado de las palabras” (PEIB, 2010:98).

Además se recomienda el uso de la tecnología para que el aprendizaje de la lengua indígena sea más atractiva para los estudiantes, lo que también permite su revitalización. Los programas de estudio sugieren que el ET utilice recursos tecnológicos en la enseñanza de los contenidos culturales, como por ejemplo, los ül o canciones tradicionales.

Ya que se hizo referencia a las recomendaciones metodológicas generales que entrega el PEIB, ahora se centrará el foco en las técnicas didácticas específicas para la enseñanza de distintos contenidos culturales.

Según Loncon et al. se observa “un contraste entre fundamentos metodológicos constructivistas e interculturales y la connotación reproductiva y unidireccional de la enseñanza” (Loncon, 2016:61), que se expresa en los programas y guías de estudio para el SLI-mapuzugun. Y la evidencia detectada en los documentos revisados así lo corrobora, ya que se constata la tendencia a la memorización y repetición mecánica de palabras y frases en mapuzugun en un proceso que sigue la siguiente forma: el ET enseña un concepto o una frase, lo escribe en la pizarra, le indica a los alumnos que lo copien en su cuaderno, pide que lo repitan en voz alta hasta que lo pronuncien de la forma adecuada, los niños lo memorizan. Algunos ejemplos a este respecto:

“El docente o educador(a) escribe en la pizarra la siguiente expresión: Fachiant’ü epewtuaiñ, que se traduce como: ‘hoy contaremos epew’. Los niños y niñas comprenden y repiten la oración, hasta lograr su correcta pronunciación.” (PEIB, 2011a:28)

“Para finalizar la clase, el docente o educador(a) tradicional repasa la expresión: Fachiant’ü epewtuaiñ y enseña las siguientes oraciones [...]. Los niños y niñas ejercitan las oraciones, las emplean y adecuan a la persona a la que se refieran (yo, él, ella y nosotros).” (PEIB, 2011a:28)

“Escuchan versos sobre el canto de los pájaros, los repiten y memorizan.”
(PEIB, 2011a:37)

Cabe destacar sin embargo, que a partir de tercer año básico, se insta al ET a que incorpore metodologías orientadas a la construcción de frases y diálogos en mapuzugun, en base a las palabras que ya han aprendido, ya que se considera que en ese nivel los alumnos ya pueden conocer y responder a vocablos y expresiones básicas. Así lo expresa estas actividades desarrolladas en la Guía Pedagógica de tercero básico:

“se les solicita a los grupos que creen un diálogo pertinente a la vida escolar [...]. Una vez que el texto en español está listo se les ayuda a traducirlo [...]. Los estudiantes escriben su diálogo en los cuadernos, lo repasan, se distribuyen roles para reproducirlo” (PEIB, 2012b:61).

“El siguiente ejemplo lo copian en sus cuadernos y reproducen su pronunciación. A continuación recrean un diálogo similar pero aplicado en un contexto escolar. [...] Este diálogo es escrito en español y con la ayuda del educador tradicional se traduce al mapuzugun (PEIB, 2012b:61)

7.3.4.2 Metodologías para contexto urbanos

Es un hecho que las características territoriales del pueblo mapuche han ido variando con el paso del tiempo, las estadísticas muestran que la población indígena se ha repartido por todo el territorio nacional, y cada vez más se desplazan de contextos rurales a contextos urbanos. Aún así, en los documentos revisados se hacen pocas referencias a este fenómeno. Solo se entregan ciertas sugerencias para actividades que pueden realizar los estudiantes en contextos urbanos, por ejemplo: “Para el caso de los niños y niñas que se encuentran en contextos urbanos, se recomienda que investiguen otras palabras reduplicadas en mapuzugun, con sus padres” (PEIB, 2012c:61). Otro ejemplo de actividad considerando a los alumnos de zonas urbanas: respecto a la escucha de los sonidos de pájaros y animales en el entorno, se puede usar material grabado para las escuelas ubicadas en zonas urbanas (PEIB, 2012b:166).

Cabe destacar una actividad que se sugiere para que los estudiantes puedan reconocer las prácticas culturales de los mapuche que viven en contextos urbanos:

ACTIVIDAD: Conocen la historia de las comunidades mapuche migrantes que viven en la ciudad ‘wariache’.

Ejemplos:

- Observan un video u otro material visual, sobre la vida de los mapuche migrantes en la ciudad.
- Comentan el video y lo comparan con sus propias vivencias.
- Identifican los trabajos u oficios, prácticas culturales y problemas que les afectan.
- A partir de sus propias experiencias y conocimientos opinan sobre la vida de los mapuche migrantes (PEIB, 2011b:38).

7.3.4.3. Pedagogías propias

De acuerdo a los documentos analizados, se puede establecer que el programa considera que el Educador Tradicional posee los conocimientos respecto a qué enseñar -la cultura y lengua indígena- pero no se encuentran cabalmente preparado en los modos de enseñar. Es por esto que el PEIB ha preparado las Guías Pedagógicas y las Guías del Educador Tradicional para “orientar a los educadores(as) tradicionales a cómo organizar la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche” (PEIB, 2010:6). Así, el programa ofrece muchas directrices para que el ET pueda enseñar sus saberes ancestrales, por ejemplo:

““Orientaciones al docente o educador(a) tradicional”, en la cual se destacan los objetivos de las actividades propuestas; y se ofrecen recomendaciones que es necesario tener presente en el desarrollo de ellas y se proponen materiales didácticos que se pueden emplear” (PEIB, 2011a:8).

También pone a disposición del educador herramientas didácticas para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes, como: mapas semánticos, mapas o repertorios sintácticos y repertorios lingüísticos. Se sugiere, por ejemplo, consultar las obras poéticas de determinados personajes mapuches, crear un diccionario propio de mapuzugun si no se cuenta con uno, etc.

Finalmente se recuerda que el ET junto al Profesor Mentor son los que están a cargo de impartir el SLI y que por lo tanto es necesario que tomen decisiones metodológicas:

“educador(a) y docente tienen plena libertad de definir el proceso de planificación educativa de la manera que a ellos más les acomode. Lo fundamental es que a la hora de organizar su práctica educativa, ambos tomen opciones metodológicas, determinen estrategias educativas y precisen los materiales para secuenciar las actividades que han de realizar durante las clases” (PEIB, 2010:154).

Entonces, respecto al papel del educador tradicional, la revisión de los documentos sugiere que el programa reconoce y estima el alto nivel de conocimiento que posee pero no reconoce así su capacidad para crear metodologías que sean atingentes al contexto educativo. Según Loncón et al, “de manera implícita se les atribuye falta de estructuración y sistematicidad de los saberes culturales comunitarios” (2016:62).

Así, las citas a continuación destacan la relevancia que se le da al conocimiento de saberes del ET por sobre las metodologías que pueda manejar:

“Usted, por supuesto, debe utilizar sus propios conocimientos de canciones tradicionales para enseñar a los niños y decidir en cada caso si ocupará las suyas propias, la que se proponen en el texto o ambas”. (PEIB 2015a: 23)

“será fundamental el conocimiento y experiencia que usted posee como miembro competente de su cultura”. (PEIB 2015a:26)

Finalmente, cabe destacar que los programas son bastante directivos para el ET en el sentido de que dirige todo el proceso educativo: qué, cómo y con qué enseñar. Dejando un estrecho marco de acción para el ET.

7.3.5. Plano ético-político

Finalmente se analizará lo que los documentos curriculares y pedagógicos refieren a este plano.

La revisión de textos evidencia que el modo de abordar los contenidos éticos refiere al “deber ser” del individuo mapuche:

“Femekekilge cherkeno pigeafuymi. “No actúes de esa manera, pueden decir que no eres persona”: en esta frase se reserva la función del control social y la importancia de la conducta de las personas. Los “wüne txem pu che” (mayores de la

familia), los “kimche” (sabios), como los “kimün che” (personas con conocimientos), van mostrando las normas que rigen el comportamiento de las personas, su vigencia y función. ((PEIB 2011a:38)

Por otro lado, el programa busca dotar a los estudiantes con “principios normativos para con-vivir en sociedad a través del diálogo intercultural” (PEIB 2011a:19).

7.4. Discusiones en torno a cómo concibe y aplica el PEIB las nociones de Cultura e Interculturalidad

Varios autores han analizado la forma en que el PEIB define tanto la noción de Interculturalidad como la de Cultura (como elemento central de la primera) en educación. A continuación se discutirán estos conceptos en base a investigaciones hechas sobre el PEIB.

Cabe destacar que la mayoría –si no todos- de los estudios revisados previamente convienen que el concepto de Interculturalidad presenta deficiencias o vacíos que impiden que se pueda aplicar en el SLI y lograr los objetivos que se ha propuesto el programa.

7.4.1.El concepto de cultura

Las investigaciones que, desde distintas disciplinas, han estudiado cómo se está implementando la EIB en Chile, concuerdan en que la forma en cómo el PEIB concibe a la cultura y cómo se aplica en la práctica este concepto se presenta como un obstáculo para la implementación de la interculturalidad tal como lo pretende el programa.

Si bien, en el discurso, el PEIB asegura que considera el dinamismo y capacidad de transformación de las culturas, en realidad, al “delimitar la realidad cultural de los estudiantes y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etcétera)” (Guzmán et al. 2010: 123), lo que está haciendo es concebir a la cultura como compuesta por elementos fijos y estáticos. Olvidando que las culturas son procesos diacrónicos que devienen en el tiempo, son realidades cambiantes, temporales (Tubino. 2005:88).

Una definición más completa de cultura la encontramos en las palabras de Rolando Poblete (2006:38, en Guzmán et al. 2010:118):

“La cultura es: “un sistema pautado e integrado de creencias, costumbres, valores e instituciones, lo que hace ver que todo en ella está interrelacionado y ordenando de acuerdo a las formas de ser y actuar aquello que el grupo ha construido como posible””.

Los individuos tienen la capacidad de aprehender su medio, por lo que la cultura es una construcción humana y se expresa en formas de hacer, pensar y sentir; entregando sistemas de significados para ver y entender la realidad. Presenta un carácter social y compartido, y es aprehendida mediante procesos de socialización que se realizan por medios formales (como la escuela) e informales.

7.4.2 La noción de Interculturalidad

La principal objeción que se le hace al concepto de interculturalidad radica en la excesiva centralidad que adquiere el aspecto cultural, dejando de lado otras dimensiones de la realidad social y otras características fundamentales de los grupos sociales que no necesariamente pueden ser definidos únicamente mediante la noción de cultura. Al focalizarse sólo en aspectos lingüísticos y culturales, se olvidan o invisibilizan aspectos tan importantes como las reivindicaciones políticas y sociales de los grupos minoritarios, lo que redundaría en que se mantengan las relaciones de dominación existentes en la sociedad.

Autores como Rother (2005), Williamson (2011), Tubino (2005) (su estudio refiere al caso peruano, pero la crítica es extrapolable al ámbito local debido a las similitudes que comparte con el caso chileno) y Boccara (2012) consideran que tal como está concebida la Interculturalidad por el Estado y el PEIB, ésta no logra dar cuenta de las contradicciones más profundas que se producen entre las minorías indígenas, el órgano estatal y la sociedad mayoritaria.

Para Rother “este programa contiene definiciones contradictorias respecto a la interculturalidad” (2005:80) debido a que responde principalmente a los intereses del Estado que pretende mantener el statu quo de la constelación de fuerzas en la sociedad.

Williamson considera que la misma ley indígena al referirse a la EIB lo hace en modos confusos: al plantear el artículo 32 que la responsabilidad de desarrollar este programa está en manos de la CONADI (una institución estatal), “ya no plantea la EIB como un tema “de” indígenas, sino del Estado organizando actividades “para” y puede ser “con” los pueblos

indígenas, pero no “de” éstos” (Williamson 2004:25); es decir, se desarrolla desde fuera de los propios pueblos. El hecho de que ya no sea un tipo de educación creada en el seno de las minorías, sino impuesta desde el Estado implica que los conceptos de interculturalidad y diversidad, tal como son utilizados por el discurso oficial “tienden a esconder las contradicciones, los conflictos y la dimensión política de las relaciones entre las culturas y pueblos indígenas con la cultura (y sociedad) global, para centrarse en aspectos descriptivos o prácticos” (Williamson 2011:130). Si bien el programa da espacios para experiencias educativas propias, desarrolladas por las mismas comunidades indígenas, en la práctica son una minoría dentro del sistema educativo, y no hay estímulos suficientes para incentivar que más comunidades generen Planes y Programas Propios.

Tubino concuerda con este diagnóstico, al expresar que “el interculturalismo instituido desde el Estado se maneja con una lógica instrumental técnico funcional desprovista de vocación liberadora” (2005:85). Esta lógica implica que la interculturalidad es vaciada de su intencionalidad política y minimizada a una dimensión técnico-pedagógica. Así, el discurso intercultural de la EIB sería un discurso meramente culturalista que resta relevancia a las condiciones reales de vida de los pueblos indígenas y sus demandas y reivindicaciones políticas y socioeconómicas (Tubino. 2005:90). Este autor va más allá, asegurando que esta realidad es detectada por los mismos profesores: “los maestros saben que el discurso sobre la interculturalidad y la educación bilingüe que se imparte desde el Estado es un discurso culturalista acrítico sin contenido político y socioeconómico” (Tubino. 2005:91).

Para Boccara, la interculturalidad, tal como la definen los órganos estatales, termina encerrando al indígena en su estatus de minoría étnica, minimizando sus reivindicaciones a demandas culturales particulares desconectadas del contexto material en el que se inscriben (Boccara. 2012:21). Así, este concepto “desvincula las luchas simbólicas para el reconocimiento de los derechos de los indígenas de las luchas materiales con respecto de las desigualdades sociales, la explotación económica y el racismo ambiental” (Boccara. 2012:21). Para los órganos estatales, la interculturalidad sería el único espacio de encuentro entre las culturas, lo que tiende a “desvincular los problemas culturales de los procesos socio-históricos de dominación social, explotación económica y sujeción política” (Boccara. 2012:17). Finalmente, la cultura termina explicándolo todo, ya que todos los problemas entre la sociedad dominante y las minorías indígenas se reducirían a un problema de comunicación intercultural.

Siguiendo esta línea, Tubino considera que este excesivo foco en el aspecto cultural lleva a una despolitización de la EIB y una banalización de las culturas de los pueblos indígenas, reduciéndola meramente a sus aspectos triviales y externos, lo que ya se ha mencionado como folclorización de la EIB. Esta situación se expresa en cómo se construye y aplica el currículo:

““el “componente intercultural” en el aula se limita a recopilar y valorar las expresiones de las culturas autóctonas -cantos, danzas, cuentos, adivinanzas- sin promover el reconocimiento y la valorización del “núcleo duro” del cual son expresión única, es decir, las cosmovisiones poéticas y las filosofías implícitas que expresan” (2005:93).

Lo anterior, de acuerdo a este autor, genera que los educadores tradicionales tiendan a asociar estos contenidos del currículo con la promoción de la “cultura originaria”, “lo que hace correr el riesgo de generar un repliegue cultural que busque “recuperar lo perdido” de la cultura ancestral” (Tubino. 2005:88). Esta situación podría producir un conflicto de identidad de los estudiantes indígenas, especialmente en los que viven en contextos urbanos, al presentar que lo verdaderamente indígena se encuentra en el folclor y en la ruralidad (Guzmán et al. 2010:132). Nuevamente es posible detectar aquí una definición estática de cultura que ignora los cambios que se producen en ella, tanto por el paso del tiempo, como por el contacto con otros grupos culturales.

Todas estas consideraciones demuestran que la aplicación del concepto de interculturalidad en realidad responde al multiculturalismo, en el que la cultura es la dimensión central y dominante. En educación, bajo la mirada multicultural, es este concepto el mecanismo para resolver la desigualdad social en el sistema educativo.

Diversos autores postulan que la interculturalidad debe mejorar la calidad de las relaciones entre culturas, mediante acciones transformativas y afirmativas que “prepar[en] a los sujetos de las culturas subalternas para que se ubiquen frente a las culturas hegemónicas de manera activa y no se limiten a dejarse asimilar pasivamente a ellas” (Tubino. 2005:88). Estas relaciones entre cultura nacional mayoritaria y culturas de los pueblos indígenas deben replantearse para que no sea sólo un modo de revalorizar el folclor. La interculturalidad debe

reforzar la identidad cultural de los pueblos indígenas para que sean ellos mismos quienes determinen el carácter de sus relaciones con la cultura dominante, que lo hagan de manera crítica “y generen condiciones simétricas de interacción y de intercambio recíproco” (Tubino 2005:89) que puedan dar lugar “a una participación real de los distintos sectores que conforman el espacio democrático” (Manzo y Westerhout 2003:1). De hecho, es a esto a lo que apunta la definición actual del concepto de interculturalidad, que se encuentra a nivel discursivo en los documentos del programa, pero no práctico, y ahí radica gran parte del problema. Para que el PEIB realmente logre generar condiciones de diálogo simétrico entre culturas que sean extrapolables del sistema escolar a toda la sociedad chilena y pueda también formar ciudadanos interculturales, debe ser capaz de traducir en sus documentos curriculares y didácticos el modo en que efectivamente concibe la interculturalidad, creando metodologías contingentes que apunten integralmente a estas consideraciones que apuntan en la dirección de una educación que realmente pueda considerarse intercultural.

Por otro lado, para que se puedan realizar estas relaciones simétricas entre cultura dominante y culturas minoritarias que pretende la Interculturalidad, es necesario dar cuenta de las relaciones de tensión y contradicción existentes, no sólo en el ámbito cultural, sino también en el aspecto social y político, ya que el respeto mutuo no se puede dar de forma independiente de las condiciones sociales de los individuos: “No puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras, estructuralmente, se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales” (Guzmán et al. 2010:134). Según los autores, si bien el Estado puede reconocer las diferencias y particularidades culturales, no promueve mecanismos de modificación de las relaciones sociales: “Armonía y convivencia en el discurso, pero no en la experiencia práctica” (Guzmán et al. 2010:135). Hay que combatir la tendencia a poner los aspectos lingüísticos y culturales por sobre los políticos y sociales.

Se postula también, que la interculturalidad debe dar cuenta tanto de las interrelaciones entre pueblos indígenas como con el estado: tiene que incluir “los conflictos internos —inter e intragrupal— y los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan. También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia” (Guzmán et al. 2010:124). Esto implica reconocer la diversidad cultural existente entre las propias comunidades indígenas (no haciendo una mera descripción de sus diferencias), centrándose en las interrelaciones que se

producen entre ellas desde posiciones de igualdad, comprensión y respeto entre culturas. Tal como establece el PEIB, para la interculturalidad todas las culturas, aunque presenten diversos rasgos particulares, deben ser iguales en dignidad.

En base a las consideraciones planteadas más arriba, por los autores ya mencionados, es pertinente preguntarse si la EIB, al ser concebida bajo un enfoque culturalista, está guardando silencio respecto a otros procesos sociales de discriminación y exclusión que se producen en las relaciones sociedad dominante-minorías, y especialmente en las relaciones Estado-minorías indígenas. ¿Se orientará al cambio social? ¿Tratará de manera abierta y honesta las problemáticas de ideología y estructura social que permitan avanzar en la eliminación de las barreras que impiden la participación plena de las minorías indígenas? Las nociones de “interculturalidad para todos” y “ciudadanía cultural” vendrían a responder, en parte, a estas preguntas. Pero mientras no hayan directrices claras respecto a cómo concretar estos conceptos en metodologías y prácticas pedagógicas, seguirán perteneciendo meramente al plano discursivo, no hay posibilidades reales de enseñarlas a los niños y jóvenes, y preguntas como las de más arriba, quedarán sin respuesta.

Además, cabe examinar si es que hay categorías sociales que no esté abordando el PEIB, como el género y la clase social, ya que sin ellas no sería posible comprender a cabalidad las dinámicas de dominación que se dan en la sociedad.

Para finalizar, cabe destacar que las investigaciones revisadas también sugieren que no se puede tratar de aplicar una concepción abstracta y universalista de la Interculturalidad, sino que, para generar un verdadero impacto en los individuos, debe partir desde la misma experiencia de los estudiantes y de la realidad sociocultural en la que viven.

8. Principales conclusiones

A partir del análisis realizado en las páginas anteriores, se puede llegar a una serie de conclusiones respecto a la aplicación del concepto de Interculturalidad en el PEIB, las que se desarrollarán a continuación. Pero primero, se hará referencia brevemente a ciertos aspectos del proceso investigativo que vale destacar.

8.1. Respecto al proceso investigativo

Esto lo permite el carácter de la investigación Cabe destacar que durante el proceso investigativo, varias veces se tuvo que volver a la definición tanto de la pregunta de investigación como de los objetivos planteados. Es decir, a medida que se revisaba tanto la bibliografía seleccionada para los antecedentes y la problematización, como los documentos seleccionados para la muestra, la pregunta de investigación se iba rehaciendo, modificando para que diera cuenta más claramente de lo que se pretendía analizar. Así se fue refinando hasta su construcción final. El carácter no estático de la investigación permitía volver sobre lo ya establecido y volver a reconstruirlo, modificarlo.

Lo mismo sucedió con los objetivos específicos: los que se han plasmado en este documento sin duda no son los mismos que se plantearon inicialmente. También sufrieron un proceso de modificación a medida que se fijaba cada vez más específicamente el tema a estudiar y a medida que la investigadora tomaba decisiones respecto a qué metodologías considerar como más adecuadas para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

Por otro lado, debido a la naturaleza misma de la investigación teórica-documental, se requería el constante retorno a los documentos revisados, lo que permitió descubrir, por ejemplo, nuevas categorías temáticas respecto a la noción de interculturalidad, que no fueron considerados por Loncon y los demás investigadores. Por otro lado, hubo dimensiones temáticas propuestas por los autores que no se consideraron para el análisis realizado, porque no se lograron detectar en los documentos realizados; lo que se debe, por una parte, a que sólo se consideraron textos curriculares y normativos para esta investigación, a diferencia de lo desarrollado por Loncon que incluye una gran cantidad de material secundario analizado. Cabe destacar que estos autores contaron con un amplio acceso a la documentación del Programa (y ahí radica una de las razones de la validez de su estudio). Sin duda, una limitación presente en esta investigación fue el acceso a material desarrollado por el PEIB, lo que no quiere decir que el análisis presente carencias por falta de material para revisar. Al

contrario, los textos seleccionados constituyeron una rica fuente de información, lo comprueba la saturación teórica que se produjo en el análisis de la muestra, lo que manifiesta que aportaron el testimonio suficiente para responder a la pregunta de investigación.

8.2. Algunas consideraciones metodológicas

Se realizaron los cinco objetivos específicos propuestos para dar cuenta de la pregunta de investigación. Cabe señalar, sin embargo, que durante el proceso de análisis, los objetivos dos a cuatro (analizar los modos de aplicación del concepto de interculturalidad en los documentos curriculares y didácticos, y luego contrastar la definición teórica con la aplicación) se realizaron en un mismo momento, no de forma progresiva: uno tras otro. Lo anterior no afectó el proceso de análisis, al contrario, se dio de forma natural.

8.3. Respecto a la pregunta de investigación

Sin duda, en base al análisis realizado de los textos seleccionados, se pudo responder a la pregunta de investigación:

“¿Cómo entiende el concepto teórico de Interculturalidad el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) perteneciente al Ministerio de Educación en Chile, y de qué manera se aplica éste en el currículo del Sector Lengua Indígena Mapudungun?

“La interculturalidad se refiere al diálogo horizontal y la interacción respetuosa entre distintas culturas, que busca alcanzar una convivencia en el plano del reconocimiento y consideración entre diferentes. Este intercambio intercultural de saberes y conocimientos requiere condiciones de reciprocidad e igualdad” (PEIB S.F-b:2).

El programa entiende el concepto de interculturalidad como diálogo intercultural, que implica tanto el fortalecimiento de la cultura, la lengua y la identidad de los individuos, como el reconocimiento y valoración de otras culturas distintas a la propia. Implica también el acceso a otras formas de conocimiento, otras prácticas, otras lenguas. Además considera que la interacción simétrica, equitativa permite superar las relaciones de discriminación con las culturas minoritarias. Por otro lado, y como bien lo mencionan Loncon et. al., el propósito de la interculturalidad se orienta a dos fines: “a) el propósito de reconocimiento y acción

afirmativa de fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad étnica [...]; y b) vinculándolo explícitamente a la dimensión de diálogo intercultural” (Loncon et al. 2016:34).

La investigación estableció que se puede analizar cómo se aplica este concepto en el currículo del SLI-mapuzugun, identificando la forma de enseñar los temas que componen esta noción. Vale recordar que estos temas son: cultura, identidad, lengua, plano pedagógico y plano ético-político. Se constató que los documentos revisados presentan distintas formas de enseñar estos planos temáticos. A grandes rasgos se puede establecer que éstos se expresan en metodologías que puede aplicar el ET en la sala de clases. Pero cuando se centra la mirada en aspectos más específicos, se observan algunas contradicciones. A continuación se detallarán ciertas situaciones que se detectaron que dificultan la transición de la interculturalidad desde el discurso hacia las prácticas.

8.4. Dicotomía discurso/práctica

Como ya se evidenció en el análisis de los temas que componen el concepto de interculturalidad, en los documentos revisados se observan incongruencias respecto a lo que el programa plantea discursivamente y en términos teóricos respecto a ciertos planos conceptuales, con la forma de aplicarlos al traducirlos en orientaciones pedagógicas y metodologías para el aula.

Así se observa por ejemplo, en el caso del concepto de Cultura. El PEIB la define como una noción dinámica, que se va transformando de acuerdo a contextos de tiempo, de territorio y a las características de sus actores; no es inmóvil ni queda definida de una vez y para siempre. Así, se le sugiere al ET que enseñe a sus alumnos que la cultura es un fenómeno vivo y activo.

Sin embargo, el mismo programa propone actividades que presentan a la cultura mapuche como si se hubiera mantenido inamovible, fija, inalterada a través del tiempo: se le sugiere al ET que enseñe a sus alumnos los “rasgos permanentes y persistentes” de esta cultura, y que “desde siempre, antes que llegaran los españoles, ya practicaban esos aspectos tan importantes de su cultura” (PEIB 2010:62).

Se constata también que discursivamente se reconoce el valor, por una parte, de la espiritualidad como expresión cultural y forma de adquisición de conocimientos y saberes mapuche, y por otra, del diálogo equitativo, armónico y simétrico entre culturas distintas. Pero en ninguno de los dos postulados se presentan metodologías claras para la aprehensión

de los estudiantes de estos temas pertenecientes a la interculturalidad. En cuanto a lo primero, se señalan algunas directrices para participar de ceremonias tradicionales de la espiritualidad mapuche como el Wiñol Txipantu, y no mucho más que eso.

Respecto a la enseñanza del mapuzugun -mediante el enfoque comunicativo y semántico- y comparándolo con el aspecto metodológico, el material analizado muestra que el programa plantea que el aprendizaje de la lengua indígena debe hacerse en un contexto de continuo uso de ella, donde el ET no sólo enseñe palabras y tradiciones, sino también la gramática de la lengua y su sistema de códigos, para que los estudiantes puedan aprender a componer expresiones propias que puedan usar fuera del contexto escolar. Si bien se presentan metodologías que apuntan en este sentido, como la creación de diálogos utilizando el vocabulario que ya manejan los alumnos (en el nivel de tercer año básico) o formas de evaluación de uso comunicativo; en realidad, son escasas. Lo que abunda en las actividades didácticas es la repetición y memorización de palabras, lo que si bien, permite el aumento del acervo lingüístico y conceptual de los estudiantes, no les da las herramientas suficientes para que adquieran destrezas en el uso funcional y activo del mapuzugun en contextos extra-educativos.

8.5. Contradicciones en metodologías

Estrechamente relacionado al punto anterior, se detectaron metodologías propuestas que pueden presentarse como contradictorias. Es decir, en las guías pedagógicas se dan directrices para desarrollar actividades en el aula que se contraponen con lo que se sugiere en los programas de estudio. Algunos ejemplos son:

- Respecto a la tendencia a la transitar de un sistema de códigos a otro

En los Programas de estudio de SLI-mapuzugun:

“se propone evitar la traducción [literal] y comparación entre la lengua indígena y el castellano, sobre todo si la lengua enseñada tiene un orden gramatical diferente, ya que la confusión entre dos códigos puede afectar de distintas formas la comprensión y expresión lingüística en una de las dos lenguas” (PEIB, 2011a:5).

En las Guías pedagógicas de SLI-mapuzugun:

“se les solicita a los grupos que creen un diálogo pertinente a la vida escolar [...]. Una vez que *el texto en español* está listo se les ayuda a *traducirlo [al mapuzugun]*” (PEIB, 2012b:61).

“A continuación recrean un diálogo similar pero aplicado en un contexto escolar. [...] Este diálogo *es escrito en español* y con la ayuda del educador tradicional *se traduce al mapuzugun*” (PEIB, 2012b:61).

Si bien puede considerarse que esta contradicción metodológica se relaciona con el manejo que tienen los estudiantes de la lengua indígena, tampoco se explicita a quiénes deben estar dirigidas estas actividades: si a niños cuya primera lengua es el mapuzugun, por lo que no es conveniente mezclar el uso del castellano; o a quienes tienen un conocimiento básico de la lengua indígena o su primera aproximación a esta lengua es en la escuela, por lo que se haría necesario la traducción del castellano al mapuzugun y viceversa. Este punto se retomará más adelante.

- Respecto al uso de neologismos:

En los Programas de estudio de SLI-mapuzugun:

“*atender a la terminología nueva*, significa dar paso a la *ampliación de recursos léxicos* desde la manera de nombrar el cuaderno o el lápiz, hasta conceptos más complejos como decir coordenadas, biodiversidad” (PEIB, 2011a:11).

En las Guías pedagógicas de SLI-mapuzugun:

“se pretende mejorar la enseñanza de las lenguas indígenas, *sin que estas sufran mayores transformaciones o interferencias lingüísticas*” (PEIB 2012a:14).

Atraer la atención sobre este punto es de suma importancia ya que estos documentos están diseñados para ayudar y guiar al educador tradicional para que pueda dar cuenta de los OF y CMO al enseñar la cultura y lengua mapuche. Si esta guía no es lo suficientemente clara en sus postulados -llegando al punto de contradecirse- se desestima su utilidad y pierde validez su uso por parte del ET.

8.6. Falta de focalización del uso de la lengua

Por otro lado, en ninguno de los documentos revisados se explicita el uso específico que se debe dar a la lengua en base al manejo que los estudiantes tienen de ella. Los documentos

señalan que hay que usarla lo más posible, pero a la vez indican que hay que enseñar desde los conceptos más básicos (como términos para designar a la familia). Es decir ¿las clases del SLI deben hacerse íntegramente en mapuzugun? ¿O hay que usar la lengua sólo al enseñar conceptos y frases? Los documentos sugieren actividades que deben realizarse en mapuzugun, otras en castellano, otras en base al conocimiento que se tenga de la lengua. Entonces ¿cuándo debe usarse la lengua indígena? En la práctica esto debe quedar al arbitrio de los ET en base al diagnóstico que pueda hacer del nivel de desempeño de sus estudiantes en la lengua indígena. Aún así, por su contenido, los programas, guías pedagógicas y textos de estudio están pensados para un grupo uniforme de alumnos, partiendo de la base de que todos tienen las mismas competencias en el conocimiento y uso de la lengua.

Además, cabe destacar que: 1. de acuerdo a la normativa que rige a la EIB, el SLI debe incorporarse en establecimientos educacionales que posean una matrícula indígena del 20%, lo que se traduce en que inevitablemente habrá estudiantes que no tengan ascendencia indígena, y que probablemente no tengan mucho contacto con lenguas indígenas. Y 2. en los programas de estudio, sólo se describe el dominio de las lenguas indígenas que pueden tener los estudiantes:

“tres realidades diferentes de acceso a la lengua indígena: los niños y niñas que tienen como lengua materna o familiar uno de estos cuatro idiomas; otros, que escuchan la lengua indígena solamente en el entorno social, sobretodo en aquellas zonas donde estos idiomas comparten espacio lingüístico con el castellano. Así mismo, es una realidad que algunos niños y niñas solamente tienen la oportunidad de escuchar el idioma indígena impartido en la escuela”. (PEIB 2011a:4).

Se constata entonces, que hay distintos niveles en el uso de la lengua: desde quienes su lengua materna es el mapuzugun, hasta los que sólo la han escuchado en el contexto escolar.

Dando cuenta de estos dos antecedentes entonces, se observa que el material desarrollado por el programa discursivamente reconoce estas diferencias en el uso de la lengua, pero metodológicamente no propone actividades diferenciadas de acuerdo al dominio del mapuzugun de los estudiantes.

8.7. Papel contradictorio del ET

En los documentos revisados se reconoce al ET como un actor clave en la enseñanza de la cultura indígena, al poseer los conocimientos de las tradiciones, lengua y costumbres de su

pueblo, además de ser un participante activo en ellas. En relación a la labor que realiza en el aula, ya sea bajo el formato de asignatura Lengua Indígena o como taller intercultural, se establece que:

“Su rol docente de mediador intercultural lo ejecuta recreando estrategias de aprendizaje propias de sus comunidades, elaborando didácticas de enseñanza de lenguas indígenas, recopilando relatos orales y sistematizando saberes asociados a distintas disciplinas como las matemáticas, las ciencias y otras.” (PEIB S.F-a:2)

Es interesante detenerse en este punto, ya que de acuerdo a esta cita, el programa otorga al ET la responsabilidad de crear metodologías de enseñanza propias de su cultura y recabar narraciones y saberes ancestrales para enseñarlas a los estudiantes. Sin embargo, al mismo tiempo pone a disposición de los educadores una amplia gama de material didáctico ya desarrollado y listo para aplicar en el aula (especialmente para los niveles iniciales: primero a tercero básico); entrega además, directrices específicas respecto a cómo debe realizarse la clase (que incluye Inicio-Desarrollo-Cierre). Esto lleva a preguntarse qué espacio de acción tienen realmente los educadores al impartir sus saberes al alumnado. Si tienen la libertad para decidir qué conocimientos enseñar y mediante qué metodologías, de acuerdo sus competencias.

Así, se observa una contradicción entre lo que a nivel teórico se espera del ET con lo que en realidad se le permite hacer en la práctica: posee el conocimiento de la cultura y la lengua mapuzugun y debe ser capaz de crear metodologías contextualizadas que aseguren el aprendizaje por parte de los estudiantes, sin embargo no lo es, así que es necesario crear material curricular y didáctico que pueda utilizar para dar cuenta de los OF y CMO definidos por el SLI.

8.8. Contenidos culturales y actividades didácticas ruralizantes y folclorizantes

Finalmente, en la revisión general de los documentos se puede apreciar incongruencias en lo que expresan los programas de estudio en cuanto a la aplicabilidad de éstos en cualquier contexto, ya sea rural o urbano, pero los contenidos y actividades que proponen se encuentran focalizados a estudiantes que viven en áreas rurales y donde existe una alta sobrevivencia de las tradiciones indígenas, lo que genera una distancia epistemológica y metodológica con los estudiantes al no sentir como propias las prácticas culturales que se les enseñan.

Entonces, se constata que tanto los contenidos culturales como las metodologías diseñadas para enseñarlos, presentan características ruralizantes y folclorizantes: se enseñan con una imaginería bucólica ceremonias, bailes, cuentos, leyendas, tradiciones, etc. del pasado, que se han mantenido por generaciones; apoyadas en los textos con imágenes que refuerzan esta visión folclorizante: familias viviendo en rukas, personas vestidas en su vida diaria con ropa tradicional mapuche, animales propios del contexto rural, etc. No se presentan los conocimientos y saberes culturales en un contexto actual, más allá de rescatar valores como el respeto a la familia, a los adultos mayores, a la naturaleza, la importancia de rescatar y conservar la naturaleza. Muy poco se dice de cómo se expresa la cultura mapuche en la ciudad ¿qué prácticas culturales llevan a cabo el gran cúmulo de mujeres y hombres pertenecientes al pueblo mapuche que no viven en situación de ruralidad sino en contextos urbanos? Por otro lado, no se entregan argumentos de por qué es importante para los niños aprender la lengua mapuzugun, más allá de la justificación cognitiva respecto al valor de manejar dos códigos ¿qué beneficios identitarios, sociales, económicos, políticos produce esta cultura en los estudiantes mapuches y no mapuches? ¿qué aporte puede hacer la cultura mapuche a la sociedad actual globalizada? Si el programa, mediante sus textos curriculares y didácticos entregara respuestas a estas interrogantes, no cabrían dudas de su pertinencia en el sistema educativo.

8.9. Ciudadanía intercultural ausente de los textos pedagógicos

Un elemento fundamental que compone la noción de interculturalidad es el de ciudadanía intercultural. Como bien lo señala Loncón en at. en su investigación, los documentos orientadores del PEIB hacen referencia a fomentar en los establecimientos educacionales la “interculturalidad para todos”, que implica formar a los estudiantes como ciudadanos interculturales a partir de una pedagogía para la diversidad que incorpore conocimientos, prácticas y actitudes orientadas al diálogo y a la interacción:

“El Ministerio de Educación tiene como política incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de calidad integral de los establecimientos del país, en pos de contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales” (PEIB, S.F-b:1).

Pese a lo que señala el programa respecto a esta noción, en los documentos didácticos no se hace mención a fomentar e inculcar la ciudadanía intercultural ni se señalan metodologías

de cómo hacerlo. Por lo tanto, no hay claridad respecto a cómo debe incorporarse al SLI o al sistema educativo en su conjunto, tampoco respecto a cuáles son los efectos que produce el que se integre esta ciudadanía intercultural mediante la “interculturalidad para todas y todos”. Ya que no hay ningún tipo de directriz respecto a cómo debe enseñarse y aplicarse en el aula, es una dimensión de la interculturalidad que no se aborda por lo menos en el SLI.

8.10. Presencia del enfoque multicultural por sobre el intercultural

El programa, a nivel discursivo, expresa que está incorporando el enfoque intercultural mediante el SLI de manera progresiva en todos los niveles de la educación básica, en establecimientos que cuenten con el porcentaje de alumnos indígenas que establece la normativa; y también mediante la modalidad de taller en colegios que quieran incorporar la enseñanza de determinada cultura y lengua indígena.

Sin embargo, en la práctica, en las orientaciones pedagógicas expuestas en los documentos analizados, lo que se observa es más bien la aplicación de un enfoque multicultural, que se ejemplifica en el modo en que enseña la noción de cultura como estática ruralista y folclorizante, en la “falta de principios y orientaciones pedagógicas para el abordaje del diálogo entre culturas en sus distintos planos” (Loncón et al. 2016:65) y en el reconocimiento del valor de la lengua indígena, pero sin proponer mecanismos para su revitalización y funcionalidad.

8.11. Respecto al status del SLI dentro del sistema educativo

Para finalizar las conclusiones del análisis realizado a los recursos curriculares y pedagógicos desarrollados por el PEIB, cabe destacar un aspecto que la revisión bibliográfica hecha previamente demuestra que no ha sido considerado en cuanto al SLI.

Los documentos orientadores del programa consideran que, con la implementación del SLI,

“la lengua y la cultura indígena entran de manera formal al aula y en igualdad de condiciones respecto a otras áreas del conocimiento [...]. A partir del año 2014, el sector de aprendizaje de Lengua Indígena es abordado por la Unidad de Currículo y Evaluación (UCE) del MINEDUC, otorgándole el mismo estatus que al resto de las asignaturas al interior del currículo escolar.” (PEIB 2017:22).

¿Es posible establecer que el SLI se encuentra en igualdad de condiciones respecto a otras asignaturas? En base a la evidencia detectada en los documentos analizados, se puede llegar a la conclusión de que no, no se aborda con la importancia o seriedad que requiere. Esto se expresa en el hecho de que los programas de estudio -que definen y organizan el modo en que se imparte la enseñanza de la cultura y lengua indígena- y por lo tanto todos los textos educativos que se basan en ellos, no han sido actualizados a los nuevos paradigmas educativos establecidos por el MINEDUC y que se están aplicando hoy. Se siguen utilizando los conceptos de Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales cuando éstos ya se abandonaron en los demás asignaturas: han sido reemplazados por las nociones de Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura para el primero, y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo¹³, para el segundo. De hecho, esta modificación se implementó el año 2013, en base al Decreto N° 439/2012; es decir, el SLI lleva trabajando por lo menos 5 años con nociones caducas y abandonadas por el ministerio ¿es así como como se demuestra que el SLI se encuentra en las mismas condiciones que los demás sectores? El hecho de que se oriente la enseñanza de las culturas indígenas con paradigmas que han sido abandonados refleja la poca relevancia que se le da a la EIB en nuestro país, especialmente a nivel del MINEDUC, que no ha hecho los esfuerzos necesarios para actualizar todo el marco curricular del SLI.

Estos son los hallazgos extraídos de la revisión de los Programas de Estudio, de las Guías Pedagógicas, de las Guías para el ET y de los Textos de estudio, todos orientados a la lengua mapuzugun. La investigadora espera que lo que se ha postulado en estas páginas haya ayudado a entender cómo se aplica la noción de interculturalidad en el aula, a través de metodologías y actividades didácticas que finalmente constituyen el modo en se enseña, en la práctica, este concepto. Espera también que sea de utilidad para conocer un poco más la situación del SLI, que sirva como un insumo más para diagnosticar la situación en la que se encuentra la asignatura. Por otro lado, se espera que este estudio genere un mayor interés por estudiar la noción de interculturalidad, ya que dentro del universo de investigaciones sobre el PEIB, se pueden encontrar muy pocos, si no uno, que refiera al análisis del concepto rector de la Educación Intercultural.

¹³Para obtener una definición detallada de estos nuevos conceptos, revisar el Anexo 1.

9. Consideraciones finales

Para cerrar esta investigación, se propondrán algunas sugerencias teórico-conceptuales y metodológicas orientadas a que se siga mejorando la aplicación del SLI.

9.1. La noción de cultura

Esta investigación considera necesario ampliar la noción de cultura, más allá de su definición antropológica, para que abarque más aspectos de la realidad social y por lo tanto, pueda ser más explicativa al aplicarla a la Interculturalidad, en especial en el ámbito educativo.

9.2. Dimensiones de la interculturalidad

Se sugiere también, construir un concepto de Interculturalidad más completo que el que ahora se utiliza, que abarque más dimensiones que sólo la cultural, que dé cuenta de las contradicciones profundas que existen entre las culturas minoritarias y la dominante. La dimensión cultural debe ser una arista más de una noción que abarque también las condiciones sociales de existencia de los pueblos indígenas (contextos de pobreza, urbanidad y ruralidad, etc.). En definitiva, la noción de Interculturalidad además de sustentarse en la diversidad y pluralismo cultural, debe incorporar otras dimensiones como: relación Estado-Etnia, género, condiciones socioeconómicas, etc. Es necesario también, destacar la noción de ciudadanía intercultural y reconocer a la interculturalidad en su dimensión emancipadora con un enfoque de derechos culturales, sociales y políticos.

9.3. Respecto al uso de la lengua

En vista de que el SLI se imparte en condiciones desiguales del uso y manejo de la lengua, se sugiere incorporar metodologías diferenciadas que permitan a los niños aprender la lengua desde las competencias que posean en ella. La enseñanza uniforme de la lengua -ya sea el castellano o el mapuzugun- en condiciones de asimetría del manejo de esta, desfavorecerá tanto a estudiantes hablantes como a los que tienen un reducido conocimiento de ella.

9.4. Nuevas perspectivas de investigación

En base al análisis que se hizo en esta investigación de los programas, guías y textos de estudio, se sugiere una investigación empírica que estudie el uso que hacen los ET de estos documentos, para determinar si los consideran o no como guías orientadoras en la enseñanza

de la lengua y en el desarrollo de metodologías para el aula. Al contar con esta información, el programa podrá redireccionar sus esfuerzos en el desarrollo o no de estos textos.

En base a bibliografía revisada, se sugiere una investigación empírica que considere la opinión de los alumnos respecto al SLI. Que desde la perspectiva de los niños, se averigüe respecto a los aprendizajes logrados, al uso que dan a los materiales didácticos, al manejo que poseen de la lengua, etc. Los estudios que abordan el PEIB no tienen a incorporar la voz quienes son los destinatarios principales de las políticas educativas.

10. Bibliografía

- Ávila, Héctor (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006c/203/
- Boccara, Guillaume (2012). La interculturalidad como campo social. En Revista Cuadernos Interculturales, vol. 10, núm. 18, 2012, pp. 11-30. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.
- Bonal, Xavier (1998). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Editorial Paidós, España.
- Cañulef, Eliseo, Viviana Galdames, Emilio Fernández, Arturo Hernández, José Quidel y Elías Ticona (eds.) (2002). Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos. MINEDUC/DEG/PEIB. Chile.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012). Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de Implementación del Sector Lengua Indígena en Chile. Editora e imprenta Maval Ltda. Santiago, Chile.
- Guzmán, Marcela; Mardones, Rodrigo y Cheuque, Daniel (2010). «Si vas para Chile»: consideraciones, contextos, debates y desafíos del sistema educacional chileno ante la interculturalidad desde una mirada crítica. En Revista Diversia. Educación y Sociedad núm. 3, 2010 pp. 113-139. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006). Metodología de la Investigación. Cuarta edición. Editorial McGraw-Hil/Interamericana. México D.F, México.
- Manzo, Luis y Westerhout, Carlos (2003). Propuesta metodológica en Educación Intercultural para contextos urbanos. En Revista Cuadernos Interculturales, vol. 1, núm. 1, septiembre, 2003 pp. 1-40. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.
- McCarthy, Cameron (1994). Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. Ediciones Morata, S. L. España.

- Ministerio de Educación (2009a). Decreto 280: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios para educación básica. Chile. [vínculo: <http://bcn.cl/1uyvt>].
- Ministerio de Educación (2009b). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009. Chile
- Ministerio de Educación (2011). Decreto 439/2012. Bases curriculares Educación Básica. Unidad de Currículum y Evaluación. Chile. [vínculo: <https://bit.ly/2Co2nHF>].
- Ministerio de Planificación y Cooperación (1993). Ley Indígena 19.253. Chile. [vínculo: <http://bcn.cl/1uw3z>].
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2006). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo. Chile. [vínculo: <http://bcn.cl/1v0b8>].
- Montecinos, Carmen (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. En Revista Cuadernos Interculturales, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, 2004 pp. 35-44, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.
- Loncon, E. Castillo, S. Soto, J. (2016) Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final. Encargado por UNICEF y MINEDUC. Santiago, Chile.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) (2009). Sistematización de los distintos ámbitos de la intervención en los establecimientos educacionales del Programa Orígenes. Editorial Valente Ltda. Santiago, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) “Educación y diversidad cultural” (2003) en Renato, Hevia (2003) La educación en Chile hoy. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). Políticas Educativas de atención a la Diversidad. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Vol. 1. AMF Imprenta. Santiago, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural. Ediciones UNESCO. París, Francia.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010). Informe Mundial. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Ediciones UNESCO. Luxemburgo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Salesianos Impresiones S.A. Santiago, Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (s/a) (a). Afiche Escuela Intercultural: principales conceptos. Ministerio de Educación. Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (s/a) (b). Folleto Educación Intercultural: conceptos generales. Ministerio de Educación. Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2010). Guías pedagógicas del Sector Lengua Indígena. Material de apoyo para la enseñanza del Mapuzugun. 1° Año Básico. Ministerio de Educación. Fe&Ser Impresiones. Santiago, Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2011a). Programa de estudio Primer Año Básico: Lengua Mapuzugun. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2011b). Programa de estudio Segundo Año Básico: Lengua Mapuzugun. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2012a). Guías pedagógicas del Sector Lengua Indígena. Material de apoyo para la enseñanza del Mapuzugun. 2° Año Básico. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2012b). Guías pedagógicas del Sector Lengua Indígena. Material de apoyo para la enseñanza del Mapuzugun. 3° Año Básico. Ministerio de Educación. Maval Ltda. Santiago, Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2012c). Programa de estudio Tercer Año Básico: Lengua Mapuzugun. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2014). Texto de Estudio Lengua Mapuche 3° Básico. Ministerio de educación. Planeta Sostenible. Chile

- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2015a). Mapuzugun. Guía del Educador(a) Tradicional 1° Básico. Ministerio de Educación. Pehuén Editores. Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2015b). Mapuzugun. Guía del Educador(a) Tradicional 2° Básico. Ministerio de Educación. Trama Impresores S.A. Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2015c). Mapuzugun. Guía del Educador y Educadora Tradicional 3° Básico. Ministerio de Educación. Planeta Sostenible. Chile.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2015d). Texto de Estudio Lengua Mapuche 1° Básico. Ministerio de educación. Pehuén Editores. Chile
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2015e). Texto de Estudio Lengua Mapuche 2° Básico. Ministerio de educación. Pehuén Editores. Trama Impresores S.A.Chile
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2017). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016. Ministerio de Educación. RR Donnelley. Santiago, Chile.
- Rother, Tanja (2005). Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. En Revista Austral de Ciencias Sociales N°9. Chile.
- Tubino, Fidel (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. En Revista Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre, 2005 pp. 83-96. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.
- Valles, Miguel S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y Práctica profesional. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Williamson, Guillermo (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? En Revista Cuadernos Interculturales, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, 2004 pp. 23-34. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.
- Williamson, Guillermo (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. En Revista Perfiles educativos vol. XXXIV, núm. 138. IISUE-UNAM. México

Anexo 1. Modificaciones a la matriz de análisis propuesta por Loncón et. al. (2016)

Matriz de análisis original	Matriz de análisis modificado
<p>1. Plano cultural 1.1 Cultura indígena como expresión cultural 1.2 Noción dinámica de cultura indígena 1.3 Dimensión epistemológica (?) 1.3.1 Espiritualidad 1.3.2 Diálogo entre culturas</p>	<p>1. Plano cultural 1.1 Cultura indígena como expresión cultural 1.2 Noción dinámica de cultura indígena 1.3 Espiritualidad como expresión cultural 1.4 Diálogo entre culturas 1.5 Dimensión epistemológica</p>
<p>2. Plano lingüístico 2.1 Lengua como acceso a la cultura y fortalecimiento de la identidad 2.2 Enseñanza de las lenguas indígenas</p>	<p>2. Plano identitario 2.1 Identidad afirmativa y dinámica</p>
<p>3. Plano identitario 3.1 Identidad afirmativa y dinámica</p>	<p>3. Plano lingüístico 3.1 Lengua como acceso a la cultura 3.2 Lengua para fortalecer la identidad 3.3 Enseñanza de las lenguas indígenas 3.3.1 Enfoque comunicativo 3.3.2 Enfoque semántico 3.4 <i>Escritura de la lengua</i></p>
<p>4. Plano pedagógico 4.1 Respecto al ámbito metodológico 4.2 Pedagogías propias 4.3 Desimplificación pedagógica institucional</p>	<p>4. Plano pedagógico 4.1 Respecto al ámbito metodológico 4.2 <i>Metodologías para contextos urbanos</i> 4.3 Pedagogías propias</p>
<p>5. Plano ético-político</p>	<p>5. Plano ético-político</p>

Anexo 2. Extractos de documento “Bases curriculares de Educación Básica Decreto N° 439/2012”

Se reemplaza la forma de prescribir el currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. (5)

Modificación de las categorías de prescripción curricular: La misma ley reemplaza las categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Según la LGE, las Bases Curriculares deben definir, para cada año o nivel, Objetivos de Aprendizaje que conduzcan al logro de los objetivos generales establecidos en ella. Los OA deben ser relevantes, actuales y coherentes con los objetivos generales. Esta opción está mejor alineada con la tendencia internacional en cuanto a la formulación curricular. (6)

La Ley General de Educación establece que la categoría de prescripción curricular son los Objetivos de Aprendizaje (OA). Las Bases Curriculares definen dos categorías de Objetivos de Aprendizaje que, en su conjunto, dan cuenta de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los alumnos deben aprender para satisfacer los objetivos generales para el nivel de Educación Básica indicados en la ley. Estos son Objetivos de Aprendizaje Transversales para todo el ciclo y Objetivos de Aprendizaje por curso y asignatura. (13)

a. Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo: Son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular. (13)

b. Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura: Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar.

Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Ellos se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación para el ámbito del conocimiento y la cultura, pero también se enfocan al logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y social; de este modo se busca contribuir a la formación integral del estudiante desde cada una de las áreas de aprendizaje involucradas. Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en su formulación las habilidades, los conocimientos y las actitudes plasmados y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. (13)