

Cultura Mapuche en el Curriculum Nacional: El Pulso de la Interculturalidad en Chile

Mapuche culture in the national curriculum: The beat of interculturality in Chile

Rodrigo Carvajal Aceituno y Daniela Dresdner Vicencio*

Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Chile
Chile

Abstract

Since 2010 a Mapuche Indigenous Language Sector is being implemented in the intercultural schools in Chile. This means that a new school subject has been added to the programs, which seeks to strengthen the cultural and linguistic Mapuche knowledge. This change marks a new stage in the Intercultural Education program in Chile, because knowledges of originary cultures enter the class rooms for the first time, also this subjects are taught by traditional indigenous educators, carriers of the Mapuche culture, language and view of the world, but educators which haven't always finish their own formal education. This investigation is a first look to the new intercultural configuration that is happening in the classrooms of the high Mapuche population schools. And to the problems and conflicts, already in view, produced by the cultural collision between the tradicional educators and their ancient knowledge and the school environment.

Key Words: Intercultural Education, Tradicional Educator, Mapuche.

Word Count: 7.944

* Rodrigo Carvajal A. Magíster (c) en Ciencias Sociales, Mención Sociología de la Modernización. Universidad de Chile. Contacto: rodrigar@gmail.com

Daniela Dresdner trabaja en la agencia de participación ciudadana Voto Ciudadano. Es Magíster (c) en Ciencias Sociales, Mención Sociología de la Modernización. Universidad de Chile. Contacto: daniela.dresdner@gmail.com

I.- ANTECEDENTES

En el actual territorio chileno existen nueve pueblos originarios¹, los cuales han sido reconocidos Estado chileno como *“descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura”* (Art. 1, Ley Indígena, 1993).

Según la última encuesta de Caracterización Socio-Económica de Chile del año 2009 (CASEN), actualmente la población indígena presente en Chile representa al 7% de la población total del país. De los nueve pueblos reconocidos, sólo cuatro mantienen vigente aún su lengua vernácula, principal elemento que mantiene viva su cultura y sabiduría ancestral, estos cuatro pueblos han soportado los embates del proceso de construcción del Estado-Nación chileno, caracterizado por un sistemático impulso a la homogenización de la población que habitaba dentro de las fronteras, a través de una fuerte coerción física a los pueblos originarios que escapaban al estándar impuesto desde las élites gobernantes (Salazar, 1999). Por distintas circunstancias donde destacamos la condición de aislamiento (Rapa-Nui), pero también la condición transfronteriza (Aymara y Quechua) y sobre todo la sistemática lucha para no ser asimilados (Mapuche), estos cuatro pueblos han mantenido vigente su lengua ancestral. Sin embargo, estas lenguas han sufrido en las últimas décadas un desplazamiento acelerado producto de la alfabetización monolingüe en español desplegado principalmente en las escuelas del país, y el prestigio social por manejar el idioma oficial de la cultura occidental dominante (Ferreiro, 1996; Sierra, 1987).

El proceso de escolarización universal y la migración del campo a la ciudad, ha repercutido en un decrecimiento sostenido de la población indígena que utiliza su lengua originaria para comunicarse. Solo la mitad de la población indígena mayor de 60 años habla y entiende su lengua, y son cada vez menos los niños y jóvenes que tienen un dominio mínimo de su lengua transmisora de conocimiento (Casen, 2009). Así pasan los años, y los jóvenes emigran a la ciudad, los ancianos van muriendo y con ello la lengua y cultura de los pueblos originarios se arriesga a desaparecer. Entre los años 2006 y 2009 la población indígena que habla y entiende su lengua pasó del 14% al 12%, y se proyecta que esta cifra seguirá cayendo con el paso del tiempo (Casen, 2009).

El pueblo Mapuche representa al 88% de toda la población indígena que habita el territorio chileno. Sin embargo, sólo el 15,6% de los Mapuche son bilingües con el Mapuzugun como primera lengua, el resto de Mapuche (84,4%) tiene como primera lengua el español, de los cuales el 63% ha perdido su lengua originaria y sólo es monolingüe del español (Conadi-Utem, 2008)².

Los datos sociodemográficos mencionados, tienen su correspondencia en las estadísticas generales de establecimientos educacionales que existen en el país. Según los registros de matrícula del año 2011³, existen 167.693 estudiantes de ascendencia indígena en el sistema educativo chileno. Estos estudiantes están distribuidos en 8.259 establecimientos, es decir, en 68% de los establecimientos educacionales del país asiste al menos un estudiante indígena. De estos, 6.517 establecimientos (79%) poseen una baja concentración de matrícula indígena⁴. Esto significa que

¹ Se utilizará el término “pueblo” y no “etnia” para referirse a los grupos indígenas. La adopción de este término se debe a la importancia que tiene desde la perspectiva de la “gente de la tierra” (Mapu: tierra; Che: gente), el grupo étnico mayoritario en Chile y sobre el que versa mayormente este trabajo. Si bien, ambos términos se usan indistintamente en gran parte de la literatura, el “pueblo” tiene una mayor vinculación a un espacio territorial, lo que nos parece de gran importancia, considerando el gran conflicto que existe con las tierras mapuches en Chile.

² El universo de este estudio es la población mapuche establecidas en las regiones que concentran al 60% de la población total mapuche (actuales regiones del bío-bío; araucanía; los ríos y los lagos)

³ Las bases de datos fueron proveídas por el Ministerio de Educación, las estadísticas descriptivas fueron calculados por los autores.

⁴ Establecimiento con baja concentración se entenderá como aquel que tiene menos de un 20% matrícula indígena.

existen 88.384 (53%) estudiantes indígenas del país que son minoría dentro de sus establecimientos educacionales y en sus aulas. En la mayoría de las escuelas los indígenas están invisibilizados, y los procesos educativos apuntan hacia la estandarización de los aprendizajes (Cassasus, 2010), por lo cual, son instituciones con pocas posibilidades para que se incentive o demande desde los padres un enfoque intercultural de enseñanza, lo que arriesga la conservación de su cultura.

La urgente mirada, que según nuestra perspectiva, se debe dar a los proyectos educativos de encuentro entre la cultura indígena y la política formal de educación, es crucial para describir la configuración de las experiencias interculturales en una sociedad cuyas directrices institucionalizadas centralmente apuntan, en la mayoría de los casos, hacia una mayor homogenización. Esto motiva la presente investigación.

II.- EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El concepto de interculturalidad ha sido bastante analizado en estos tiempos, a pesar que las experiencias concretas no llevan más de 40 años de implementación, y en paralelo un trabajo teórico y normativo que ha sido bastante amplio. El desarrollo de este concepto surge de la mano del proceso de globalización mundial, la cual debilita a los Estados nacionales y genera una emergencia de identidades locales-globales que se distancian de las identidades de clases y nacionalidad que habíamos estado acostumbrados hace algún tiempo atrás (Castell, M. 1999; Garcia Canclini, N. 2004; Sassen, S. 2007; entre otros)

La interculturalidad, es un concepto complejo, que inyecta dinamismo a las relaciones entre diferentes culturas. Se trata de un proceso de interacción equitativa de diversas culturas que posibilita la creación o construcción conjunta de nuevas expresiones culturales compartidas (Unesco, 2006).

Según Lopez (2004), la noción de interculturalidad se presenta en los años 70's en América Latina de la mano de experiencias educativas desarrolladas con comunidades indígenas. Por lo tanto, a diferencia de la noción que es acuñada en Europa o en Estados Unidos, en el contexto latinoamericano el concepto ha sido influido por el indigenismo presente en las últimas décadas.

La Educación Intercultural en los países latinoamericanos, surge en un contexto donde coexisten una gran cantidad de pueblos hablantes en su lengua vernácula, por lo cual, el bilingüismo ha estado presente desde las primeras experiencias educativas-evangelizadoras importadas desde Europa. Por ello, se acuña el concepto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para referirse a la educación intercultural, tanto en el desarrollo teórico, como en programas de políticas estatales.

La interacción entre culturas en territorio chileno tiene ciertos matices que lo diferencian al resto de la región, debido principalmente al proceso de construcción del Estado-nación. La génesis del Estado chileno está influenciado fuertemente por los gobiernos conversadores, éstos enmarcaron el crecimiento unitario de la nación, a través de un proceso de homogenización cultural (Larraín, 2001). Así, para las primeras administraciones del Estado, los indígenas fueron concebidos como chilenos que debían integrarse al desarrollo de la Nación. El escenario descrito ha estado presente en toda la historia de Chile.

La educación intercultural como objeto de estudio teórico e implementación de política en el territorio chileno, ha sido el producto tanto de demandas político reivindicativas como también de programas estatales. Este vaivén existente también en otros países de la región, ha repercutido en la existencia de una diversidad de estrategias o modelos de Educación Intercultural con distintos objetivos; desde la asimilación al pluralismo cultural (Hevia, 2005; Hirmas, 2008). De este modo, el debate actual en EIB en Chile se centra en si ésta es parte de la oferta educativa general que realiza el Estado, o en cambio, se constituye en una educación propia de los pueblos indígenas.

Según Williamson (2004), en Chile se trabajan con dos concepciones de interculturalidad, una con un enfoque descriptivo y despolitizado que no busca la transformación, sino que se utiliza para la discusión teórica y el otro que es una visión reconstructiva y crítica, incluye diversas perspectivas y apunta hacia una mejora. Gran parte del desarrollo teórico en Chile, concibe a la EIB como una educación de revalorización y rescate de la cultura indígena, educación que permite la redignificación y el reforzamiento de la identidad, y en consecuencia, una educación que favorece el diálogo y la igualdad entre indígenas y no indígenas. Por lo tanto, debe ser concebida como un medio para rescatar elementos de la cultura propia para revalorizar la identidad, la cultura tradicional, la lengua y al mismo tiempo para ofrecer a las sociedades indígenas un poco de oxígeno para resistir el proceso de transculturación (Cañulef, 1998).

Las políticas chilenas de educación intercultural están tensionadas por las políticas educativas de carácter general, estas últimas buscan constantemente la estandarización a un paradigma educativo que es ajeno a las diversas realidades culturales presentes en los territorios donde se desenvuelven nuestras minorías originarias, cuyos conocimientos van surgiendo de la interacción inter-subjetiva entre los miembros de un determinado territorio. El pragmatismo de las políticas en EIB aplicadas en Chile pasado por alto el desarrollo teórico existente, y también, han pasado por alto las verdaderas necesidades de las propias comunidades indígenas que llevan a cabo procesos de reconstrucción cultural.

III.- PRAXIS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN CHILE

Sin desconocer que existen diversas experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), desde las incursiones misionales en época de conquista, hasta proyectos autónomos que siguen emergiendo desde las mismas organizaciones indígenas. Sin embargo, para nos centraremos en la praxis que surge en el marco institucional que se genera después de la promulgación de la Ley Indígena el año 1993. Dentro de este marco surge el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante PEIB) del Ministerio de Educación (en adelante Mineduc), éste comienza oficialmente el año 1996 y ha focalizado su esfuerzo en apoyar escuelas insertas en comunidades indígenas en zonas rurales.

Las formulaciones e implementación de esta modalidad intercultural dentro de las escuelas, contaban en muchos casos con la figura de un asesor cultural que apoyaba a los profesores de las distintas asignaturas a introducir los elementos de su cultura ancestral. También este asesor cultural realizaba talleres culturales externos al aula y fuera de los horarios formales de clases. En estas experiencias de inclusión de la cultura y lengua indígena dentro del espacio escolar, los profesores de aula eran los encargados de direccionar las pautas de enseñanza que enmarcaban las prácticas interculturales que debían desplegarse en las escuelas

El objetivo general del programa en esta etapa no era explícito, pero las prácticas se dirigían al aumento de los aprendizajes de los alumnos en función del currículum nacional de enseñanza, lo cual constituye enfoque asimilador de la educación intercultural. La enseñanza de la lengua y cultura no fue sistemática, ya que siempre estuvieron supeditados a los procesos de enseñanza dada por las directrices nacionales.

Los estudios que evaluaron esta etapa de la política, señalan que los profesores de aula, por lo general, entienden la interculturalidad como una práctica de asimilación de los indígenas al ideario nacional, muchos de estos profesores no valoran la pertenencia cultural de los estudiantes indígenas (Bahamondes y Chiori, 2000; Sichra, 2002; Vasquez, 2005).

En esta fase del PEIB existía poca comprensión respecto a las diversas realidades locales existentes que pudiesen generar contenidos de políticas más pertinentes. No existieron objetivos

generales claros que orienten el accionar de política de EIB, ya que se operaba con las mismas lógicas estándar que rigen el sistema educativo chileno. Además, existió (y sigue existiendo) una carencia conceptual en las definiciones de educación indígena, educación intercultural y bilingüismo (Pardo y Valenzuela, 2011).

IV.- SECTOR DE LENGUA INDÍGENA

El año 2009 se promulga el Decreto de Ley 280⁵ que incorpora al curriculum nacional el nuevo Sector de Lengua Indígena (SLI), cuyo marco curricular se compone de contenidos de aprendizajes agrupados en los ejes de Oralidad y Comunicación Escrita. Esta normativa señala que el SLI puede implementarse en todas las escuelas que quieran favorecer la interculturalidad, y realizándose de forma gradual, empezando el año 2010 con primer año de enseñanza básica (o enseñanza primaria). Además, las escuelas que posean más de un 20% de matrícula indígena están obligadas a impartir dicho Sector. Cabe señalar que el SLI se separa en las asignaturas de Quechua, Aymara, Rapa-Nui y Mapuzugun⁶.

Para el presente año 2012, más de 800 escuelas deberían estar implementando el SLI de forma obligatoria, sin embargo, sólo lo realizan alrededor de 300 escuelas. La falta de información al sistema educativo, sumado a la falta de personal idóneo para implementar las asignaturas de lengua indígena, no permite cumplir con esta normativa legal.

4.1.- DUPLA PEDAGÓGICA DENTRO DEL AULA DE CLASES

La dupla pedagógica se constituye a partir de las recomendaciones realizadas por el Mineduc para implementar el SLI, ya que al ser una asignatura oficial dentro del sistema escolar, ésta debe enseñarse siguiendo los mismos parámetros que rigen al resto de las asignaturas del sistema educativo. Estas condiciones señalan que los encargados de impartir los contenidos del curriculum nacional son los profesores con formación pedagógica formal y el proceso de enseñanza se debe efectuar principalmente dentro del aula o salas de clases.

La rigidez con que opera el sistema curricular en Chile, tuvo que abrirse a la particularidad de esta nueva asignatura que fue producto de la lucha de reivindicación cultural y lingüística que llevaron por muchos años organizaciones y comunidades indígenas, especialmente agrupaciones Mapuche, centro de la presente investigación. En consecuencia, hasta ahora quienes se han constituido como los transmisores de su propia cultura dentro de la sala de clases, a través de esta nueva asignatura Mapuzugun, son los miembros de las comunidades donde están insertas estas escuelas. Este hecho, marca una tensión intercultural de política pública, ya que la mayoría de estos agentes con conocimientos de su lengua y cultura originaria poseen bajo nivel de escolaridad⁷. Por lo cual, desde la perspectiva de los hacedores de política, la constitución de la dupla pedagógica llena el vacío técnico pedagógico de los Educadores Tradicionales Mapuche o Kimeltuchefe⁸.

⁵ Documento normativo o reglamentario que emana del poder ejecutivo (firma del presidente de la república y el ministro de educación)

⁶ En el SLI los contenidos específicos para cada lengua originaria se plasman en los Programas de Estudios que elabora el Mineduc, sólo para efectos del presente documento utilizaremos el término “asignatura” para referirnos a estos programas de estudios específicos.

⁷ Sólo el 24% de los Educadores Tradicionales Indígenas ha terminado la educación media o secundaria (Acuña, 2011).

⁸ Desde ahora en adelante usaremos el término Kimeltuchefe para referirnos al Educador Tradicional Mapuche. Que hace referencia a alguien que enseña, que educa, que orienta, que socializa sus conocimientos y que instruye a las personas. Kimeltu = enseñar, socializar, instruir, orientar “Che” = gente y “fe” que denota acción (en este caso acción de enseñar). Además, cuando una palabra se compone de la partícula “che” denota singular o plural, por esta razón omitimos las “s” finales.

En esta experiencia, el profesor formal representa las didácticas pedagógicas y el Kimeltuchefe representa los contenidos culturales, y en menor medida las dinámicas pedagógicas, a pesar que éstas no son separables desde la perspectiva mapuche. Esta experiencia sitúa en un mismo microespacio (aula de clases) dos métodos para la formación de un ser humano. Este formato de enseñanza es único y marca un hito histórico de cómo los representantes del pueblo Mapuche se insertan en el espacio escolar chileno.

No existe mayor indagación sobre esta nueva experiencia de política, salvo algunos informes encargados por el PEIB del Mineduc, los cuales señalan, entre otras cosas, que bajo esta nueva modalidad de enseñanza ha repercutido en una menor versatilidad por parte de los Educadores Mapuche, ya que cada vez son menos las visitas que realizan a la comunidad con sus alumnos. Esto con lleva a la percepción de un grado de confinamiento del Kimeltuchefe dentro de la sala de clases, espacio donde el profesor formal cumple una función disciplinaria y en la mitad de los casos, decide sobre los contenidos de la clase (Acuña, 2011; CPCE, 2012).

En muchos casos los contenidos de clases pasa por utilizar la “traducción” como recurso de aprendizaje. Esto manifiesta cierta inercia de la etapa anterior a la implementación de la asignatura lengua indígena, y también una subordinación lingüística de las lenguas indígenas respecto del español. Esto no contribuye al aprendizaje de los contenidos culturales indígenas (Acuña, 2011; CPCE, 2012)

Los casos exitosos que se han reportado sobre el trabajo de la dupla sucede cuando el profesor formal de aula también se auto identifica como Mapuche, en estos casos se genera una mayor fluidez y la separación de funciones que desempeña cada uno siempre son complementarias (ejemplo: Educador tradicional transmite la oralidad, y profesor de aula escribe los conceptos en la pizarra) (Acuña, 2011; CPCE, 2012).

Estos casos exitosos se podrían señalar como una práctica intercultural de segundo orden, ya que el profesor de aula indígena se configura como representante de la institución escuela que complementa la transmisión del conocimiento de la cultura y conocimiento ancestral con sus habilidades pedagógicas. Sin embargo, los dos comparten una identidad y cultura común Mapuche.

V.- ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

Tal como hemos señalado, la incorporación de la enseñanza de la lengua mapuche en el curriculum nacional es reciente, lo cual confiere al presente estudio un carácter exploratorio. Al visualizar recientemente estas experiencias interculturales, se hace necesario hacer una aproximación antes de iniciar una investigación más profunda. Como señala Piñuel (2002), estos estudios son realizados como una primera aproximación al problema y al material disponible para el análisis, se busca con ellos generarse un panorama de lo que ocurre en el campo y delimitar la problemática que se tiene entre manos. Ese es el caso de esta investigación.

5.1.- METODOLOGÍA

Esta es una investigación cualitativa realizada con datos secundarios extraídos de los testimonios de los Educadores Mapuche o Kimeltuchefe en jornadas de discusión y consultas organizadas por el PEIB del Mineduc. El análisis realizado es un análisis de contenido con triangulación de investigadores, utilizando la técnica de la Malla Temática (Baeza, 2002). Esta técnica se utilizará como herramienta de organización de los corpus de información disponible, es decir, permite la organización de las entrevistas lo que facilita completar un análisis de contenido de tipo hermenéutico.

El análisis de contenido está definido por Berelson (1952: p.18) como una “*técnica de investigación cuya finalidad es la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido*”

manifiesto de la comunicación.”. El análisis de contenido no debe circunscribirse al contenido manifiesto sino que debe profundizar en el contenido latente y el contexto del corpus que se está analizando (Andreu, 2001). Así, consideramos que esta técnica de análisis ha sido la más adecuada para profundizar en el significado de los discursos de los Kimeltuchefe, sobre todo cuando el elemento principal es el choque cultural en el ámbito educativo de las escuelas que implementan la Lengua Indígena Mapuzugun en sus aulas. Así, utilizaremos el tipo de análisis de contenido hermenéutico, comprendiendo éste tanto el análisis (interpretación) del investigador como el del autor mismo del discurso, de esta forma los textos son codificados y recodificados ya que cada descubrimiento afecta a la totalidad (Baeza, 2002: p. 160), significando que es posible generar un análisis más profundo del significado de lo que se ha querido decir más de que lo que se dice estrictamente, metodología de suma utilidad para el objeto de estudio. La idea de la hermenéutica es la de facilitar el descubrimiento de los significados “escondidos” en el discurso, así apunta hacia dos direcciones: una, el discurso mismo que se está analizando y dos, el mundo al que se refiere éste discurso, el contexto (Mella, 2003: pp. 103-106).

Los discursos aquí recogidos no son producidos para responder a los propósitos de esta investigación, son extraídos de jornadas de discusión organizadas por el Mineduc cuyo objetivo fue recopilar las experiencias que han tenido los Kimeltuchefe en el primer año de implementación de la enseñanza del Mapuzugun en las aulas de clases. Fueron analizadas aproximadamente 6 horas de grabación, donde 44 Kimeltuchefe intercambian entre ellos su experiencia. Estos registros corresponden a 5 mesas de conversación de no más de 10 personas, en las cuales se aborda el encuentro que tienen ellos y ellas como Kimeltuchefe con las dinámicas generadas en el espacio escolar para la enseñanza de su lengua vernácula dentro del aula.

En este intercambio de experiencias, se analizan dos niveles de relaciones interculturales que surgen desde el relato de los Kimeltuchefe. El primer nivel de análisis es la relación que tiene la escuela con la comunidad(es) Mapuche donde se inserta, y el segundo nivel es la relación que se da al interior de la escuela, con especial atención en la interacción del Kimeltuchefe con los elementos culturales dominantes que se presentan dentro del aula.

El análisis de estas fuentes secundarias, no nos permite en algunos casos, profundizar en ciertas dimensiones relevantes a la problemática. Sin perjuicio de lo anterior, el corpus de información analizada nos entrega una muy buena aproximación de las relaciones interculturales generadas por esta política educativa.

5.2.- RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Como se adelantó anteriormente, existen dos grandes temas en los que se desarrollará este análisis. El primero rescata el componente escuela-comunidad, elemento muy estudiado en las investigaciones de educación. En este caso, la relación de la escuela con la(s) comunidad(es) Mapuche tiene como garante o pivote al Kimeltuchefe, quien es miembro de alguna de las comunidades aledañas y es elegido por éstas para enseñar su lengua y cultura.

El segundo tema, es el de las múltiples relaciones que se generan al interior de las escuelas interculturales con estos educadores Mapuche que conservan la tradición de su pueblo, ajenos al mundo pedagógico de las escuelas, pero cercanos al mundo cultural de la escuela. Se genera una amplia gama de relaciones que se problematizan por las grandes diferencias entre las distintas escuelas y que afectan el desempeño de los y las Kimeltuchefe.

5.2.1.- Comunidad.

Por lo general, los Kimeltuchefe son elegidos por las comunidades para trabajar en las escuelas haciendo clases de lengua y cultura mapuche⁹. Este apoyo de la(s) comunidad(es) tiene una doble relevancia. Por un lado, es muy importante para las escuelas que deben implementar correctamente esta nueva asignatura de lengua Mapuzugun contar con el apoyo de sus más inmediatos conocedores de la lengua y cultura Mapuche. Por otro lado, es muy importante para el Kimeltuchefe, ya que sostiene su importante rol como agente articulador de la interculturalidad que se produce en la interacción comunidad mapuche y escuela chilena. Así, el desarrollo de la interculturalidad en este espacio se hace más complejo si la comunidad tiene aprensiones respecto de la enseñanza del Mapuzugun dentro de la escuela, y más aún si las aprensiones van dirigidas al proceso que eligió al Kimeltuchefe como responsable de la enseñanza del Mapuzugun.

“mi trabajo no ha sido tan fácil, en primer punto yo trabajo en un colegio unidocente, dentro de la comunidad somos la única familia hablante del mapudungun...” (Pedro)

“cuando fue ley y se introdujo, cierto a la educación ahí sí como que las personas están más sensibles ahora no poh, ahora tengo todo el apoyo de la comunidad pero por un largo tiempo cierto porque había mucho atajo, entonces fue difícil empezar...” (Sunilda).

La validación que la comunidad le entrega a los Kimeltuchefe es un soporte que es percibido como muy necesario para llevar a cabo la tarea. Este soporte que ya existía anteriormente, se robustece al estar institucionalizado de forma concreta en un marco normativo. Marco que además visibiliza al Mapuzugun en un escenario más amplio al de estas comunidades rurales, ya que pasa a constituirse en una política no sólo para estudiantes Mapuche.

El segundo tema registrado, es respecto al papel que cumple el Kimeltuchefe en la comunidad, ya que el rol de portador de la cultura dentro de un espacio occidentalmente institucionalizado representa, en muchos casos, un cargo de honor y de gran responsabilidad, es decir, se genera cierto grado de status dentro de la comunidad. Sin embargo, el apoyo que tiene el Kimeltuchefe está dado por la percepción que tiene la comunidad sobre la escuela, esta representación de la escuela está función de la configuración identitaria (o imaginario social diría Castoriadis) que tienen los miembros de la comunidad. La lucha por la reivindicación cultural que tienen muchos Kimeltuchefe se transforma en una carga muy pesada, sobre todo cuando las mismas comunidades han llegado a considerar esa asimilación como algo bueno y deseable. Esto se hace más patente cuando existe una fuerte influencia del cristianismo, a través de la religión evangélica, lo cual es percibido como un obstáculo para la transmisión de su lengua y cultura.

“en mi comunidad hay mucha gente mapuche, pero ellos están con la cultura de otra religión, y esa otra religión impide que mi kimun, mi conocimiento ahí, cuando estamos en ese kimun mapuche, el huinca kimun, ellos no lo aceptan porque lo ven mal, entonces ahí fue mi experiencia como un poco en decaimiento...” (Cristina)

“ella se autodenomina lonko, el problema es que ella es evangélica, entonces piensa que porque el colegio está dentro de la comunidad, ella quiere mandar a todo el grupo, profesores, alumnos a todos. Entonces desde hace como cuatro años que se está implantando el mapuzugun en ese colegio han cambiado como cinco o seis educadores tradicionales porque a ella no le gusta...” (Teodoro)

“Me han elegido llevar el Mapuzugun a la clases, aunque sé que hay personas que saben más que mí, pero esas personas no se atreven, creo yo que esa es una de las razones por la cual yo llevo como 10 años enseñando Mapuzugun en el colegios.”

El relato del último párrafo ha sido recurrente. A pesar del status por el rol de transmisor de la lengua y cultura, sigue existiendo cierto grado de temor y ocultamiento en las comunidades de los rasgos más notorios de su cultura indígena, como es su lengua, generado por el trauma ocasionado en las experiencias de discriminación y persecución contra su pueblo. Por esta razón, en muchas

⁹ En los casos en que esto no ocurre, se traen Kimeltuchefe y/o profesores de otras comunidades.

ocasiones se hace difícil encontrar a alguien idóneo que quiera cumplir el rol de Kimeltuchefe, en estos casos quienes cumplen dicho rol no son los poseedores de más kimün (conocimiento), sino los que se atreven.

El tercer y último destacado, es sobre la interacción que existe entre la cultura Mapuche, representada por los Kimeltuchefe, y los dispositivos que el Estado chileno entrega para la asignatura de Mapuzugun. Muchas veces estos dispositivos o instrumentos de apoyo que impone el Mineduc, no están en concordancia con los objetivos que la comunidad se forma respecto de la educación de sus estudiantes mapuche, a veces pueden ser hasta contradictorios.

“Los libros nos pueden asimilar de inmediato (...) nosotros somos creativos, nos sobra materiales, de hecho, he trabajado perfectamente sin material, pero después que llegó el libro tuve que basarme en el libro.” (Victorino)

“...también usted tiene que guiarse a las necesidades del lof¹⁰, no lo que dice el libro. Entonces yo enseño uso mi criterio de acuerdo a las necesidades que tiene la comunidad, la comunidad actualmente tiene una necesidad que los niños no están hablando el mapudungun (...) y mi labor es que los niños hablen el mapudungun no tan solo que entiendan”

Además, se ve una correspondencia entre la cantidad de hablantes del Mapuzugun que se encuentran en las comunidades y la relación que se genera entre la comunidad y la escuela que imparte el Mapuzugun. Se ve que si los hablantes son pocos, o nulos, la relación con esta enseñanza es más difícil y mayormente rechazada, en estos casos la asignatura de lengua indígena se ve como una amenaza desde la comunidad.

5.2.2.- Prácticas interculturales dentro del Espacio Escolar.

La escuela intercultural es el lugar físico dónde se producen todas las relaciones y choques culturales de este nuevo proceso de inserción de la lengua y cultura indígenas al interior de las salas de clases. Aquí, el educador tradicional mapuche o kimeltuchefe establece tres tipos de relaciones: con los alumnos; los apoderados y con el profesor de aula. Estas relaciones están presentes en los registros analizados y son las que resumiremos en los próximos párrafos.

El Kimeltuchefe ingresa dentro del aula a cargo de un ramo más y se enfrenta en primer lugar con los alumnos. En este caso la asignatura de Mapuzugun estaba implementándose en el año 2011 para niños y niñas de 1ero y 2do año de educación básica (estudiantes entre 5 y 7 años), pero en muchas oportunidades los Kimeltuchefe tienen que lidiar con cursos de 1ro a 6to básico que comparten una misma aula de clases, característico en las escuelas rurales aisladas chilenas. Una segunda situación relatada como problemática, son los diferentes grados de vitalidad lingüística que poseen los estudiantes, ya que las diferentes comunidades y familias que convergen a la escuela, poseen diferentes niveles de conocimientos de la lengua y cultura Mapuche, por lo tanto, lo más común es que los cursos no sean parejos en conocimientos previos. La efectividad con que se traspasan los conocimientos del Kimeltuchefe dependen tanto de la receptividad de los niños, mediada por el pensamiento de sus padres respecto de lo enseñado, como de la habilidad del educador Mapuche para traspasar los conocimientos, los cuales varían según la escuela y la comunidad en que se encuentre.

“hay cursos combinados, entonces la profesora me ha dicho que los de 6to dejémoslos afuera, para que enseñe a los más chiquititos y yo me doy cuenta cuando yo empecé a hacer las clases, vi que los más grandes tampoco sabían hablar el mapudungun...” (Antonio)

“lo ideal para mí sería que, por ejemplo, dibujaran, que no vaya la palabra la oración en castellano... por ejemplo si Namun por ejemplo y se le dibuja un pie, este es un pie y se le pone a ellos y al lado que vaya el Namun, entonces que vaya Namun, que no vaya pie en castellano...” (Antonio)

¹⁰ Lof o comunidad es la forma básica de organización social del pueblo Mapuche.

“yo los hice comparar el epew con un cuento no mapuche y ellos que hicieran una diferencia de los dos y ellos decían no pu tía es más lindo el epew porque el epew nosotros nos deja una enseñanza, en cambio el no mapuche que siempre son felices, así que ellos no...” (Laura)

La segunda relación, de gran importancia, que se da dentro de las escuelas es la relación con los apoderados. De nuevo aquí nos encontramos con el conflicto de la importancia que entregan las familias al aprendizaje del Mapuzugun, la que cambia de acuerdo al contacto que la familia tenga con la cultura y que la comunidad en la que viven.

“personalmente a mí me costó mucho estar en el colegio y enseñarle a los niños, siendo que los mismos apoderados les decían no tú, por ejemplo, cuando hagan la clase de mapuzungun tu no vas a participar...” (Sunilda)

“...lo ponen en un nivel de monetario, de ganancia, entonces el mapudungun no lo ven a futuro sino como algo que les estaría entorpeciendo a lo que podrían avanzar más sus chicos, pero eso a nivel de apoderados...” (Cristina)

“Los apoderados mapuches que son evangélicos no quieren que sus hijos bailen purrun.”

“Una vez me dijo la Profesora que no le llame la atención al andres que es desordenado, ‘porque el niño no te va a hacer caso, y después van a venir los padres a reclamar porque usted le llamó la atención y no es su profesora, así que ojo con eso’. Y yo, desde esa fecha, yo no le llamé la atención a los niños (...). Así que gracias a dios no he tenido ningún drama con los apoderados”

En la mayoría de los casos relatados se revelan relaciones asimétricas entre el profesor de aula y los Kimeltuchefe, en la mayoría de éstas no existe plena conciencia de la disparidad de trato, en el ejemplo del último párrafo se ha naturalizado esta desigualdad al punto de considerarla positiva por el educador mapuche. La relación con los apoderados de los estudiantes, sobre todo padres no mapuche, es muy complicado para los Kimeltuchefe por no gozar del status de profesor dentro de las escuelas, ya que en la mayoría de los casos, no cuentan con estudios universitarios en pedagogía, sino son personas que manejan la lengua. Y las escuelas no siempre les entregan el apoyo requerido para hacer funcionar sus materias como cualquier otra.

La relación que tiene que el Kimeltuchefe con el profesor de aula oficial simboliza de alguna manera el choque cultural que se produce en este micro-espacio aula, y que repercute a nivel escuela por esta “singularidad” de incorporar a un miembro de la comunidad Mapuche aledaña al personal de la escuela, y así, se reproduce este patrón intercultural en todos los otros niveles superiores de la institucionalidad escolar.

A este respecto, analizaremos algunos puntos que nos parecen relevantes y que fueron mencionados repetidamente en los registros de audio. El primero, es el grado de cercanía que tiene el profesor de aula con la cultura mapuche. Se mencionan desde profesores nuevos con ningún grado de conocimiento hasta profesores Mapuche, estos últimos son mencionados como facilitadores en el despliegue que tienen los Kimeltuchefe dentro del aula¹¹.

La relación que se genera en esta Dupla Pedagógica, como todas las relaciones humanas, esta mediada por las características personales de ambos y por su capacidad de empatizar con el otro y trabajar en equipo. Características que son también muy inconstantes.

“también la profesora mentora que trabaja conmigo estudió, es profesora de mapuzungun, entonces eso también es un punto a favor y también sabe harto...”

“el año pasado con la profesora mentora hicimos la dupla que el ministerio quería que se hiciera, pero lamentablemente este año se cambió la profesora mentora, entonces ahora yo tengo que

¹¹ Este factor es consistente con lo señalado en los estudios que ha encargado el PEIB del Ministerio de Educación (Acuña, 2011).

planificar sola hacer casi la clase sola y la profesora la tengo por ejemplo para que me ayude a poner orden, porque ella siendo mapuche no entiende el mapuzungun...” (Sunilda)

“segundo problema con la profe, la profesora en este momento el tiempo mío es muy corto (...) la profesora me dijo que no era tan importante (la planificación), como es unidocente es reina y señora en su jefatura” (Pedro)

El rol que debe cumplir el profesor de aula, no está del todo claro. Las orientaciones del Mineduc señala que los Kimeltuchefe (o Educadores Tradicionales) tienen la función de transmitir los contenidos de la asignatura, y el Profesor de aula (o mentor), entrega la parte pedagógica y planificación de las clases, que la mayoría de los Kimeltuchefe no maneja. Esto es un área gris en la práctica, ya que muchos profesores se desentienden al no tener una vinculación con el contenido presentado, sin embargo, otros logran diferenciar muy bien ambos ámbitos de acción, así, sin conocer los contenidos, planifican y cumplen su papel dentro del aula.

“...solito no más me la he tenido que ingeniar. Ella había tenido experiencia quizá... no quiso apoyarme mucho (...) pero igual entonces, como que no planificamos mucho, pero igual hasta esta altura hemos salido adelante, conversación con los niños, como yo no sabía planificar...” (Antonio)

“el profesor me apoya, me apoya bastante, igual me dice los materiales que tengo que hacer y ahí yo les voy preparando los materiales a los niños”

“lo que no estoy conforme es cuando yo veo otros lamien que no tienen esta misma experiencia y que la sufren porque los han dejado solos o solas, el profesor mentor se hace a un lado y no está acompañando y una lamien que no tiene esta experiencia pedagógica entonces le cuesta mucho”

Las diferencias en las prácticas de interacción entre el Kimeltuchefe y Profesor de aula son muy grandes según los relatos analizados, y también lo corroboran los estudios recientes encargados por el Mineduc. Esta variabilidad genera que el desarrollo de la enseñanza del Mapuzugun en las escuelas sea muy dispar.

Esto se transforma en un problema grave, ya que determinan de gran manera el desarrollo de la enseñanza en los distintos colegios, la que se desarrolla de manera muy dispareja.

VI.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este es un estudio exploratorio que se adentra a la realidad experimentada por las escuelas interculturales que actualmente aplican la nueva Asignatura de Lengua Indígena Mapuche a sus procesos de enseñanza. Por lo general, este tipo de investigaciones se ha dificultado por la accesibilidad a los discursos de los Kimeltuchefe debido a la desconfianza de ellos hacia investigadores no mapuche, y también porque los sentidos de sus principales ideas son transmitidos en su primera lengua, el Mapuzugun, por lo cual, siempre será necesario contar con investigadores hablantes de la lengua. Ambas dificultades se superan en alguna medida en las jornadas del Ministerio de Educación, ya que algunos de los discursos son recogidos por hablantes de la lengua y en un ambiente que no les produce total desconfianza. Sin embargo, esta metodología ha tenido elementos que repercuten en ciertos sesgos necesarios de ponderar. Uno de estos elementos es la dispersión de los discursos que vagan por muchos temas y no directamente a los relacionados con el foco a analizar. Un segundo elemento tiene relación con los entrevistadores o moderadores de la conversación funcionarios del ministerio de educación, quienes no siempre tienen el entrenamiento necesario. Creemos que la ciencia social debiera poner especial cuidado a esta política educativa, ya que es la primera experiencia en el país que realmente podría ir en la dirección correcta de interculturalidad, es decir, una experiencia pedagógica que a través del curriculum nacional, busca que los estudiantes puedan conocer la lengua y cultura indígena, para que puedan convivir armónicamente con un Otro, compartiendo una identidad valorativa de la diversidad.

La incorporación del Mapuzugun dentro del curriculum nacional, en la práctica, pretende acabar con el encapsulamiento que tienen los pueblos originarios después de muchos años de iniciativas educativas focalizadas a un porcentaje menor de escuelas insertas en comunidades. Es de suma importancia visibilizar el desarrollo de esta nueva política educativa, que en la práctica ha seguido operando como focalizada, pero la normativa le da un carácter universal. El Kimeltuchefe, quien ha adquirido sus conocimientos ancestrales a través de una educación “No Formal”, entra al aula de clases a transmitirlos a través de mecanismos formales, es decir, por los dispositivos educativos de la cultura occidental dominante. Los conocimientos lingüísticos y culturales Mapuche se deben adaptar al formato que exige la institución escolar, este hecho contiene un sinnúmero de aristas que la investigación en políticas culturales puede enriquecer.

Las directrices que han emanado desde el Ministerio de Educación (Mineduc), de constituir una “dupla pedagógica”, fue una salida pragmática para incorporar al Kimeltuchefe sin estudios formales al aula escolar. Esta figura de dupla trata de poner en práctica un intercambio de conocimientos, o “diálogo de saberes” entre dos paradigmas culturales históricamente asimétricos. Sin embargo, el marco en el cual se desarrolla la transmisión de conocimiento mapuche es dentro del espacio escolar cuyo representante es el profesor de aula, éste es quien ejerce el poder.

Las buenas intenciones emanadas desde el Mineduc no se han reflejado completamente en las acciones prácticas relatadas. Un primer hallazgo es comprobar las dificultades presentes para que este intercambio de conocimientos o de saberes pueda darse de manera fluida. Las prácticas dentro del aula relatadas por los Kimeltuchefe remiten a una coexistencia de funciones delimitadas, en la cual existe una tensión latente de no “invadir” la función del Otro.

El status que tiene el Kimeltuchefe dentro de su comunidad Mapuche no se transfiere a la escuela, espacio en el cual el profesor de aula goza del status profesional, esto genera que en el espacio escolar no se parte con una relación simétrica, por lo cual será el profesor que podrá ejercer su poder simbólico para que el Kimeltuchefe responda a ciertas prácticas de comportamiento dentro del aula, o solo se remita a entregar conocimientos en el formato occidental, y anulando las metodologías de enseñanza de su propia cultura.

Se aprecia que las formas de interacción entre el profesor formal y el educador tradicional indígena transitan en varios niveles. Estos niveles se configuran según el rol que ejerce el profesor formal dentro del aula de clases. Acuña (2011) señala que la falta de claridad sobre los roles y responsabilidades de educadores indígenas y profesores de aula, hace que el trabajo de la dupla

adquiera formas polarizadas. Tal como señalan los relatos analizados, dentro de la diversidad de funciones, se resalta que muchos de los profesores de aula asuman un rol de supervisión y control del trabajo del Kimeltuchefe.

Esta última situación que se genera entre un profesor de aula no mapuche (o alejado de la realidad de la comunidad), nos da una pista importante para evaluar el pulso de la interculturalidad en el micro espacio aula. Ya que el desconocimiento que tenemos de nuestras culturas minoritarias gatilla dinámicas de interacción distantes. Esto se refleja en la falta de empatía del profesor de aula respecto a la cultura mapuche. La interacción es sólo una manifestación de los cánones occidentales de vigilar y controlar el trabajo de la cultura indígena, representada por el educador tradicional mapuche. Al asumir el rol de responsable de la disciplina, el profesor de aula va asumiendo una posición de superioridad respecto a su par pedagógico.

Los Kimeltuchefe valoran positivamente la enseñanza de su lengua y cultura dentro del espacio escolar, sin embargo, aún queda mucho trecho por recorrer para que exista un interacción simétrica entre la cultura Mapuche y la cultura occidental chilena, entendiendo también esta relación como las dinámicas locales de la comunidad indígena local versus las directrices de política educativa centralizada. La asimetría parte desde la base en que se funda esta nueva asignatura bajo los encuadres occidentales, y esto es lo que se observa en todos los niveles de esta nueva relación; desde las directrices de política a nivel nacional, hasta las relaciones que nacen al interior de estas escuelas interculturales, entre el agente cultural mapuche y los distintos actores dentro de la escuela (profesores, apoderados, alumnos, directivos, etc.)

Esta política educativa es sin dudas un esfuerzo por parte del Estado, la cual surge de una política más global de reconocimiento a los pueblos originarios que habitan este territorio. Es una forma de detener y reparar los procesos fuertemente asimiladores que ha tenido el Estado en su construcción (Gobierno de Chile, 2009). La educación que reciben los niños y niñas que habitan el territorio chileno, es un arma potente que, desde las percepciones de los propios mapuche que viven en las comunidades con escuelas interculturales, no está contra la cultura y la lengua como sí lo fue durante varios siglos. Ahora, creen ellos, los contenidos programáticos se ponen al servicio del pueblo originario, para que puedan recuperar sus propios procesos de reconstrucción cultural y lingüística que los procesos de evangelización y construcción de la Nación chilena truncó.

En los discursos analizados, los agentes culturales mapuche ratifican que la escuela es una institución que se valida cada día más como dispositivo de rescate de su cultura, condición que era inimaginable hace solo una generación atrás. En ese sentido, la incorporación del Mapuzugun en el curriculum es un gran avance, pero esta política aún está en rodaje. Aún no se sabe a ciencia cierta por qué medios se implementarán en los próximos quinquenios, ni cómo se abordará la implementación de esta asignatura en los diversos espacios territoriales.

Quedan por despejar muchas dudas en esta política, la cual aún mantiene en una situación ambivalente la educación intercultural en Chile. Las tensiones entre los espacios de autonomía Mapuche y la institucionalización estatal de los temas indígenas, mantienen latente el riesgo que la figura del Educador Tradicional Mapuche o Kimeltuchefe dentro del aula desaparezca, para darle paso a un profesor formal salido de una universidad con estudios en Mapuzugun, o que nos acerquemos a la figura de un “Kimeltuchefe Profesional” con rango universitario. Por otro lado, es cierto que esta política también gatilla, a mediano y largo plazo, procesos de auto-determinación en las comunidades donde ahora están insertas las escuelas.

Se pretende que este pequeño aporte ayude a los procesos que se están construyendo en los territorios donde actualmente existe esta interrelación cultural, y donde estas formas de co-existencia cultural pasen a un estado de madurez y desarrollo de valoración a la diferencia, que es la base para construir una sociedad en un equilibrio simétrico con todas las agrupaciones que la componen, es decir, una verdadera sociedad intercultural.

Referencias.

- Acuña, M. 2011. *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del SLI*. PEIB-UNICEF. Santiago.
- Andréu, J. 2001. *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. [online] <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> 13 Noviembre 2011.
- Bahamondes, M. y Chiodi, F. 2000. *Una escuela, diferentes culturas*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Temuco: LOM.
- Baeza, M. A. 2002. *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en las producción de sentido*. Chile: Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: Free Press.
- Cañulef, E. 1998. *Introducción a la Educación Intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.
- Casassus, J. 2010. La política de reforma basada en estándares aplicada en Chile. Una mala idea. En: Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J.P. *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago: Pehuen.
- Castells, M. 1999. Globalización, Identidad y Estado en América Latina. PNUD.[online] <http://mirror.undp.org/chile/desarrollo/textos/otraspub/Pub01/IDyest.pdf>. Recuperado en Internet el 05 de diciembre.
- CONADI-UTEM. 2008. *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X región*.
- CPCE (Centro de Políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales). 2012. *Diseño y desarrollo de un modelo preliminar para la evaluación de la implementación, procesos y resultados del sector lengua indígena*. Encargado por PEIB-UNICEF. Santiago
- Ferreiro, E. 1996. *Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia*. En: Básica, núm. 9.
- García Canclini, N. 2004. *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editors.
- Gobierno de Chile. *Ley Indígena n° 19.253*. Promulgada el año 1993.
- Gobierno de Chile. 2009. Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas.
- Hevia, R. 2005. *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC-UNESCO
- Hirmas, C. 2008. *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: Red Innovemos, OREALC-UNESCO
- Larraín, J. 2001. *Identidad Chilena*. Santiago: LOM Editors
- López, L. E. 2004. *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena*. Panamá: UNICEF.
- Mella, O. 2003. *Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones Teórico-Metodológicas y Técnicas de Investigación*. Santiago: ED Primus.

- MINEDUC. 2005. *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. [online] http://www.peib.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=3413&id_contenido=13936 20 of december 2011.
- MINEDUC. 2008. *Manual instructivo para la implementación del PEI Intercultural*.
- MINEDUC. 2009. *Decreto 280 que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del Sector de Lengua Indígena*. [online] http://www.peib.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=3413&id_contenido=13936 20 of December of 2011
- MINEDUC. 2011. Curriculum Nacional. [online] http://www.mineduc.cl/index5.php?id_portal=47.
- Ministerio de Planificación de Chile. 2009. Resultados Encuesta de Caracterización Socioeconómica de Chile (CASEN). [online] <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/indigenas.pdf> 20 marzo 2012.
- OIT. 2006. *Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. [online] <http://www.oitchile.cl/pdf/Convenio%20169.pdf> 20 of december 2011.
- Pardo, M. y Valenzuela, J. 2011. *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. PEIB-ORIGENES. Santiago.
- Piñuel, J.L. 2002. Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. N° 3(1). Pp 1-42.
- Saavedra, A., Bahamondes, M., y Ortiz, V. R. 2005. *Identificación y descripción de contenidos culturales aymara, atacameños y mapuche*. Santiago: PEIB- MINEDUC.
- Salazar, G. 1999. *Historia Contemporánea de Chile, Tomo 2: Actores, Identidad y Movimiento*. Santiago de Chile: LOM.
- Sassen, S. 2007. *Una Sociología de la Globalización*. Buenos Aires: Katz
- Sichra, I. 2002. *Reflexiones sobre la EIB en el marco de reformas estatales*. Ponencia presentada en el Seminario regional de EIB. Instituto de estudios andinos. 30-31 de Mayo 2002. Universidad Arturo Prat. Iquique.
- Rios, M. 1999. La izquierda chilena y los desafíos en la promoción de los Derechos Humanos. En: *La nueva izquierda en América Latina*.
- Touraine, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. México: FCE Editors.
- UNESCO. 2006. *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural*. París: UNESCO.
- Sierra, M. 1987. Identidad étnica en las prácticas discursivas. En: Muñoz, H. ed. *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Xalapa
- Vásquez, S. et al. 2005. *Prácticas pedagógicas que favorecen la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: MINEDUC-PEIB.
- Zizek, S. 1998. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En: Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.