



**“Visiones En Torno A La Didáctica De La Educación Intercultural Bilingüe En La Comuna De Viña Del Mar, Estudio De Caso: Implementación De Educación Intercultural Bilingüe En Escuelas Municipalizadas”**

Alumno : Rosa del Carmen Lozano Riquelme  
Profesor Guía : Luis Campos Muñoz

Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, con Mención en Políticas en Educación Intercultural Bilingüe.

Santiago, enero de 2012

## INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>2. ANTECEDENTES.....</b>	<b>5</b>
<b>3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>8</b>
3.1. PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
3.2. JUSTIFICACIÓN.....	10
<b>4. OBJETIVOS.....</b>	<b>11</b>
<b>5. METODOLOGÍA.....</b>	<b>12</b>
5.1 PAUTA DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE.....	13
5.2 MATRIZ DE ANÁLISIS DE UNIDAD PEDAGÓGICA INTERCULTURAL .....	19
Componente Educación.....	24
Componente Interculturalidad.....	28
Componente Bilingüismo.....	30
5.3. FOCUS GROUP.....	32
Reclutamiento y perfil de los participantes.....	33
Lugar e implementación del focus group.....	35
Propósito de las preguntas del focus group.....	36
<b>6. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>39</b>
6.1 MECANISMO OPERADOR.....	45
6.2 EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES.....	48
6.3. AMBIENTES INTERCULTURALES.....	51
6.4. INTERCULTURALIDAD Y COGNICIÓN.....	52
6.5. UN CURRÍCULO INTERCULTURAL.....	54
6.6 CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA E.I.B.....	55
6.7. VIÑA DEL MAR CIUDAD MULTICULTURAL Y PLURIÉTNICA.....	56
6.8 ACCIONES Y ASPECTOS JURÍDICOS PARA IMPLEMENTAR LA E.I.B.....	58
6.9 LA CONADI Y SU ACCIÓN PARA LA E.I.B. EN VIÑA DEL MAR. ....	61
6.10 NUEVAS POLÍTICAS INDÍGENAS PARA LOS CONTEXTOS URBANOS.....	63
<b>7. IDENTIFICACIÓN GENERAL DEL PROYECTO ENTRE LA OAIS Y CORPORACIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE VIÑA DEL MAR, AÑO 2007.....</b>	<b>65</b>
7.1 FUNDAMENTACIÓN.....	65
7.2 OBJETIVOS.....	66

7.3 METODOLOGÍAS.....	67
7.4 ETAPAS Y ACTIVIDADES.....	67
7.5 BENEFICIARIOS DEL PROYECTO.....	70
7.6 SUPUESTOS QUE GUÍAN LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO.....	70
7.7 GESTIÓN DEL PROYECTO.....	71
7.8 PROPUESTA DIDÁCTICA DEL PROYECTO.....	72
<b>8. ANÁLISIS DE DATOS.....</b>	<b>76</b>
8.1 ANÁLISIS RECOGIDOS POR PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES.....	76
8.2 ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE MATRIZ DE ANÁLISIS DE U.P.I.....	96
8.3 ANÁLISIS DEL FOCUS GROUP.....	103
<b>9. CONCLUSIONES.....</b>	<b>112</b>
9.1. NOTAS POSTERIORES.....	120
<b>10. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>121</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varias décadas en Chile se viene gestando un fenómeno social que ha cambiado la imagen del país; éste no es exclusividad de Chile, si no que ya forma parte de la construcción de una nueva manera agruparnos en nuestro mundo, de pensar nuestros roles y, sobre todo, de concebir una nueva forma de vida. Las ciudades se levantan como los espacios donde la vida es exitosa y hay oportunidades para todos. Junto a ello se suman los problemas y conflictos de distribución de tierras u otros recursos naturales, que han segregado a muchos grupos humanos, sobre todo a aquellos grupos subvalorados y vistos desde la sociedad como inferiores, aquellos que son los conquistados, colonizados y dominados. Estos grupos de a poco han debido abandonar sus espacios los que no eran sólo de su propiedad sino también de su administración, desplazándose donde la mayoría les dice que encontrarán una vida mejor y moderna.

Los pueblos indígenas en Chile han sido los más afectados a nivel nacional por este proceso de distribución de la tierra y en consecuencia han venido migrando hacia los grandes centros urbanos ubicados en la zona central del país en un proceso constante desde bastante tiempo atrás. Es Santiago, la capital, la que recibe día a día más de estos inmigrantes, a los que en los últimos años se han venido sumando los inmigrantes de otros países de América Latina. Pero en ciudades como Viña del Mar, que está a cien kilómetros de Santiago, también se han radicado los indígenas, los que a la vez han formado familias cuyos hijos e hijas se educan en escuelas preferentemente municipales de esta ciudad. Es por esta razón que se desarrolla este estudio, él cual tiene como propósito diagnosticar la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe para las escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar, en cuanto a su implementación y a la propuesta didáctica diseñada para ello. Esta propuesta forma parte del convenio establecido entre la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago, y la Corporación Municipal de Viña del Mar, durante el año 2007, cuyo proyecto se denominó, "Apoyo a la participación comunitaria indígena para la instalación de la Educación Intercultural en escuelas de Viña del Mar, 2ª fase".

Este estudio intenta a través de este enfoque educativo el poder cumplir con la añorada mejor educación para aquellas generaciones que forman parte de esta ciudad, caracterizada por su diversidad multicultural y multiétnica. Para ello primero se entregan

antecedentes para evidenciar el camino ya recorrido y analizar la viabilidad de esta implementación en escuelas públicas de la comuna.

Luego, se presenta el problema, que pretende resolver este estudio y que enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe para su implementación de forma pertinente.

Seguidamente, se plantean los objetivos a lograr para poder dar solución al problema expuesto, para ello se formuló un objetivo general y tres objetivos específicos.

Posteriormente se desarrolla la metodología de investigación que se aplicó en el desarrollo de este estudio, la que incluye el uso de diferentes técnicas, cuya descripción aparecen en ese capítulo. Las técnicas usadas abarcan el rescate de información producida en las salas de clases, el análisis de los productos desarrollados por los actores ejecutores de esta iniciativa (Unidades Pedagógicas Interculturales) y la sistematización de la reflexión de los actores que ejecutaron este proyecto.

A continuación, se desarrolla el marco teórico, el cual nos entrega el enfoque conceptual para el análisis de la información recogida en la investigación, y se prosigue con el análisis de datos y la información recogida al momento de la evaluación de los productos elaborados por docentes y educadores comunitarios indígenas y de las observaciones recogidas en la sala de clases cuando se implementaron estos productos en las respectivas escuelas. También se analizan las reflexiones hechas en torno a un focus group, técnica usada para obtener opiniones, juicios y visiones de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas de la comuna por parte de los profesores y educadores comunitarios indígenas involucrados.

Finalmente, se presentan las conclusiones desarrolladas por la autora de este estudio, las que pretenden aportar para la formulación de una propuesta pertinente y apropiada para la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar, un espacio urbano caracterizado por su diversidad.

## 2. ANTECEDENTES

La llegada del siglo XXI enfrenta a Chile a una serie de desafíos como país, uno de ellos es el sostenido crecimiento de la población de sus centros urbanos, este crecimiento está impulsado por grupos de inmigrantes nacionales y extranjeros, que poseen una cultura propia y diferente, lo que convierte a las ciudades en territorios en que existe diversidad cultural. Es así como, en la macro región de Valparaíso, específicamente en la comuna de Viña del Mar, llegan inmigrantes desde el sur de Chile, de la Isla de Pascua y del norte del país en busca de oportunidades, muchos de ellos pertenecen a los diversos pueblos indígenas, los que se instalan y se organizan en agrupaciones.

Dentro de sus lugares de residencia los indígenas se adecuan lo mejor posible a este nuevo territorio, lo que para muchos es difícil, pues no es sólo que deben vivir en la diversidad, sino que en ocasiones el paisaje es muy diferente de aquel de donde provienen, por lo que las actividades ha desarrollar también son diferentes. Esto se comprueba a través de estudios que demuestran que la mayoría de los indígenas trabajan como asesoras doméstica, panaderos y otros trabajos no relacionados con las actividades agropecuarias que desarrollaban en su lugar de origen, como evidencia de esto tenemos la encuesta CASEN que dice que: “un cuarto de los hombres trabajan como oficiales, operarios y artesanos (24,9%), en cambio las mujeres mayoritariamente lo hacen como trabajadoras no calificadas de ventas y servicios (37,2%), seguido de empleados de oficina y vendedores (25%)” (Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas, 2005). Lo descrito permite asociar el hecho de que las condiciones socio económicas de los indígenas residentes en centros urbanos no otorgan una calidad de vida añorada por éstos y muchas veces provocan frustración y pobreza.

La situación descrita en el párrafo anterior provocó una serie de demandas, sobre todo del mundo indígena de la comuna de Viña del Mar (que es donde se desarrolla este estudio). Con la Ley Indígena y la Corporación de Desarrollo Indígena (en adelante CONADI), establecidas en la década de los noventa se diseñaron programas y acciones para responder a algunas de estas demandas. Una de ellas es la participación comunitaria indígena en la gestión de la escuela. Esta constituye una de las líneas de acción de la Unidad de Cultura y Educación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto del mandato emanado de

la Ley Indígena 19.253. Se trata de que los indígenas avancen en la participación en todas las dimensiones involucradas en la gestión escolar (administrativa, organizacional, pedagógica, etc.)

Durante el año 2005 la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago implementa una acción orientada a incorporar y fortalecer la participación Comunitaria Indígena en educación. Para ello se diseña un Programa que tiene por propósito profundizar la instalación de la Educación Intercultural Bilingüe en algunos establecimientos educativos, donde la principal estrategia para comenzar esta implementación es la inserción de educadores y educadoras comunitarias indígenas -de diferentes pueblos- a la escuela y al aula. Para ello, se firmaron Convenios con tres Municipalidades de comunas que se caracterizan por tener una alta concentración de población indígena y una red significativa de organizaciones indígenas con acción en el medio. Estas fueron La Pintana, Peñalolén y Cerro Navia. En términos generales, las acciones se fundamentaron en el desarrollo de actividades culturales de difusión y, particularmente, de promoción del saber mapuche, las que fueron vinculadas, en mayor o menor medida, a las actividades curriculares de niños y niñas indígenas y no indígenas de enseñanza básica.

Para el año 2006 la estrategia de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena de establecer convenios con las Corporaciones Municipales se extiende por primera vez a la Quinta Región, se elabora una propuesta a modo de proyecto, que coordina la autora de este estudio, la que logra cimentar las bases de un proceso de implementación de la E.I.B. gracias a un Plan de Acción, que propicia la participación activa y comprometida de todos los actores en especial de los indígenas y sus organizaciones.

Los productos obtenidos indican la buena acogida de la Educación Intercultural Bilingüe en la comuna de Viña del Mar, ejemplo de ello fue su inclusión en el PADEM del 2007 (Plan Anual de Educación Municipal año 2007). Lo que trae como consecuencia que la iniciativa implementada es considerada para una segunda fase el año 2007, aumentando la cobertura en cuanto a la participación de escuelas y constituyendo la Educación Intercultural Bilingüe como un Programa institucionalizado al interior de la Corporación Municipal de Viña del Mar.

De las acciones del 2006 se destaca, la validación social de la iniciativa en el ámbito local y la toma de conciencia por parte de los distintos actores de la comunidad escolar sobre la coexistencia actual de las culturas indígenas en un mismo espacio territorial, se manifestó en el respeto observado por los estudiantes y profesores que participaron en esta iniciativa. El perfeccionamiento de los distintos profesores y profesoras de los establecimientos municipalizados en Educación Intercultural Bilingüe, dejó como consecuencia profesores motivados para desarrollar una segunda fase del proyecto, además arrojó propuestas que involucraban institucionalizar más el trabajo en esta temática. Una de estas propuestas era obtener una capacitación más completa en cuanto al aspecto didáctico, junto a ello la posibilidad de que los Educadores Comunitarios Indígenas pudieran acompañarlos en las escuelas para el desarrollo de futuras actividades que se realizarían en el aula. La experiencia permitió obtener diversas herramientas y desarrollar competencias esenciales para iniciar la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas municipalizadas.

Los Educadores Comunitarios Indígenas y otros actores sociales indígenas, desarrollaron aprendizajes significativos para poder enfrentar desafíos como el de ser partícipes de la gestión escolar y a la vez obtener los conocimientos pedagógicos apropiados para situarse de igual a igual con los docentes de las escuelas en la segunda fase de esta iniciativa.

La penetración en la red social de la comuna, de actividades propias de la cultura mapuche, aymara y rapa nui, visibiliza la presencia de los pueblos indígenas en la comuna además de incluirse en el quehacer ciudadano y la conciencia de los habitantes de Viña del Mar.

Finalmente se puede decir que la Educación Intercultural Bilingüe en la comuna está abriendo un espacio en las escuelas municipalizadas e incentivando la participación ciudadana de los indígenas que habitan en la ciudad, lo que es de gran beneficio para todos y todas.



### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las demandas del mundo indígena durante los años noventa conlleva a las diversas instituciones del Estado, sobre todo a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, a implementar en la Región de Valparaíso un trabajo de diálogo permanente, lo que se concreta en la constitución de la Mesa Regional Indígena el año 2000. En ella se pone a disposición a los diferentes servicios y representaciones ministeriales regionales para poder implementar políticas que favorezcan a este sector. Una de las demandas más sentidas es la relacionada con la educación. Resultado de este trabajo el año 2002 se acuerda “Intentar trabajar en torno a un proyecto de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, que creará espacios y sensibilización en las Escuelas y Corporaciones Educativas en torno a este nuevo enfoque de la educación”.<sup>1</sup>

Lo anterior, unido a la creciente organización de los indígenas de la Región que forman organizaciones funcionales y asociaciones en la comuna de Viña del Mar, que han venido desarrollando e implementando actividades y acciones tendientes a construir un trabajo en las escuelas para que se incluyan los conocimientos de las culturas originarias, todo esto generó en la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago un convenio entre ésta y la Corporación Municipal de Viña del Mar.

Este convenio exige la conformación de un proyecto que en primera instancia, durante el año 2006, sólo se propuso la sensibilización e información del enfoque intercultural bilingüe a la comunidad educativa de los establecimientos educacionales pertenecientes a la Corporación municipal de Viña del Mar que aceptan participar de esta iniciativa.

En el año 2007 en la segunda fase de este convenio, el enfoque se aborda por primera vez en forma práctica en escuelas municipalizadas, por lo que constituye una experiencia pionera, la propuesta es elaborada por la autora de esta tesis, que a la vez es designada como coordinadora de este proyecto. El enfoque de la EIB entonces, constituye una propuesta que involucra dos elementos que son las jornadas de educación tradicional y la implementación de una Unidad Pedagógica Intercultural (UPI) que pretende llevar a la práctica este enfoque al interior del aula, basada en la articulación entre los contenidos

---

<sup>1</sup> Primera reunión conjunta Mesa Indígena Regional – comisiones de trabajo. 28 de enero de 2002. Salón Esmeralda, Edificio Intendencia Regional, Valparaíso.

mínimos obligatorios y objetivos fundamentales del currículo oficial con los contenidos mínimos indígenas y objetivos fundamentales interculturales, establecidos por el equipo ejecutor del proyecto.

Esta fase de implementación, junto con la demanda permanente de las organizaciones de la comuna de implementar la Educación Intercultural Bilingüe contemplando como elemento esencial la participación de los Educadores Comunitarios Indígenas en el aula y en las decisiones del como implementar este enfoque, planteó nuevos desafíos para poder continuar con este trabajo: la necesidad de ampliar la capacitación de los docentes que participaron en la experiencia en torno a los conocimientos que tienen que ver con este enfoque intercultural y, sobre todo, con el aspecto didáctico involucrado y la importancia de mejorar la gestión e institucionalización de esta propuesta en la Corporación Municipal de Viña del Mar, manifestada por los diferentes actores de esta iniciativa, docentes, apoderados, estudiantes y Educadores Comunitarios Indígenas.

### 3.1 Pregunta de la investigación:

La Educación Intercultural Bilingüe constituye una de las principales herramientas que los indígenas de la comuna consideran apropiada para una mejor educación de sus niños y niñas y a la vez una forma de poder mejorar la convivencia eliminando la discriminación de parte de los otros hacia ellos.

Desde esta necesidad y perspectiva compartida en su totalidad por la autora, ¿Cómo los diversos actores del proceso educativo conciben la implementación de este enfoque al interior de la sala de clases? Es la pregunta que se intenta responder en este estudio y cuya respuesta propondrá la forma de cómo articular la colaboración y participación de cada uno de los actores del proceso educativo. Junto a ello perfeccionar o corregir la propuesta didáctica planteada en esta experiencia que es motivo de este estudio.

### 3.2. Justificación:

Esta investigación se centra en un análisis comparativo entre las diferentes posturas que existen por parte de los participantes del proyecto que es objeto del estudio y que son los

docentes de aula y el equipo a cargo de la implementación de esta propuesta, conformado por los Educadores/as Comunitarios/as Indígenas y Profesionales especialistas en la temática.

A la vez la sala de clases constituye uno de los sitios donde se recogerán evidencias de los resultados de la propuesta educativa que involucra este enfoque, ya que es aquí donde se manifiestan las formas de relación entre cada uno de sus miembros. Lo anterior cobra sentido, debido a la importancia de determinar si existen cambios en esta relación a partir de la implementación de la propuesta en estudio y de obtener información sobre la valoración de los nuevos conocimientos pertenecientes a las culturas indígenas que son tratados en estas clases.

Por último, los productos y trabajos hechos en conjunto entre los Educadores Comunitarios Indígenas y docentes, permiten completar la información y aseguran que este estudio cuenta con la participación de los actores imprescindibles en una investigación de este tipo.

#### 4. OBJETIVOS

##### General:

- Caracterizar la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe para las escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar, en cuanto a su implementación y la propuesta didáctica diseñada para ello, que forma parte del convenio establecido entre la Oficina de Asuntos Indígenas y la Corporación Municipal de Viña del Mar y su respuesta en el profesorado durante el año 2007.

##### Específicos:

- Identificar las diferentes visiones de los actores involucrados en la propuesta para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar.
- Describir los aportes y acciones desarrolladas al interior de la sala de clases por los diferentes actores que forman parte del proyecto en estudio.
- Describir los aportes y acciones desarrolladas durante la implementación del proyecto en estudio por parte de los diferentes actores presentes en él.

## 5. METODOLOGÍA

Este estudio se realiza en conjunto a la labor de coordinación que efectúa la autora en el proyecto en estudio, cuyo nombre es: “Apoyo a la participación comunitaria indígena en escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar, 2º fase”, el que ocupa el tiempo de ejecución comprendido durante los meses de Junio a Diciembre del año 2007. Esta segunda etapa del convenio entre la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago y la Corporación Municipal de Viña del Mar, será el objeto de estudio de este trabajo.

Este trabajo es de tipo cualitativo y corresponde a un estudio de caso, debido a que es “una exploración profunda de un sistema limitado” (Rodríguez, 2002), por lo que la investigación se centra sólo en recopilar información en el período y espacio en que se implementó este proyecto a través del uso de diferentes técnicas de investigación y el consecuente diseño y uso de instrumentos de observación.

Los profesores, Educadores Comunitarios Indígenas, estudiantes y otros actores que participaron en el proyecto que fue el caso de estudio, son un grupo de individuos que realizan diferentes actividades durante el desarrollo del proyecto; éstas se describirán junto a las conductas exhibidas por ellos en su desempeño en el aula, como en la interacción entre ellos y, por último, se identificarán las visiones que cada uno de ellos tiene acerca de cómo implementar la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar.

La investigación se desarrolló a través del uso de la técnica etnográfica, la que durante la ejecución del proyecto permitió acopiar la información necesaria, cruzarla y contrastarla para describir, generando una visión de los productos obtenidos y los procesos de relaciones sociales generados entre los involucrados. Se utiliza esta forma de estudio ya que; “la etnografía proporciona una descripción de un grupo, una sociedad o cultura particulares. Durante este trabajo de campo, el etnógrafo recoge datos que luego organiza, describe, analiza e interpreta para construir y presentar esa descripción” (Kottak, 2002). Esta técnica se centra en “el estudio de un problema concreto y experimental, ya que resulta imposible estudiarlo todo, por lo que esta investigación de

campo se dirige específicamente...” (Kottak, 2002) a responder la cuestión planteada como problema.

Se aplicaron tres instrumentos para este estudio, los que se diseñaron con el propósito de describir los aportes y acciones desarrolladas al interior de la sala de clases por los diferentes actores que forman parte del proyecto, estos instrumentos fueron: una pauta de observación de una clase; una matriz de análisis para las Unidades Pedagógicas Interculturales, diseñadas entre los docentes de aula y los Educadores Comunitarios Indígenas, la que sirvió para describir los aportes y acciones desarrolladas durante la implementación del proyecto por parte de los diferentes actores presentes en él y un focus group para identificar las diferentes visiones de los actores involucrados en la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe en Viña del Mar. Todos estos instrumentos cumplen con el propósito de observar y recavar información y se explican a continuación.

### **5.1. Pauta de observación de la clase**

La pauta de observación se aplicó en el aula cuando se puso en práctica la Unidad Pedagógica Intercultural, diseñada por los docentes participantes del proyecto junto a los Educadores Comunitarios Indígenas. Esta pauta fue construida para la evaluación del proyecto por la profesora y candidata al Magíster en Educación Intercultural Bilingüe Doris Silva, quien forma parte del equipo ejecutor del proyecto. Esta pauta ha sido complementada en algunos ítems, de acuerdo a las necesidades del estudio, que tienen relación con la mejor observación de las etapas de una clase.

La pauta de observación tiene como propósito rescatar información acerca de la forma de abordar la clase correspondiente a la Unidad Pedagógica Intercultural diseñada y contempla los siguientes puntos:

- 1.- Datos generales del establecimiento y el curso donde se realiza el estudio.
- 2.- Número de estudiantes y asistencia ese día.
- 3.- Descripción de la sala de clase.
- 4.- Contenidos y actividades principales
- 5.- Observación de los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.
- 6.- Tipos de recursos didácticos usados durante la clase.
- 7.- Conducta de los estudiantes en clase

## 8.- Desarrollo afectivo – social

Se aplicó esta pauta a cuatro clases, una correspondiente a Nivel Transición 1 o Pre-kinder de la escuela Bernardo O'Higgins, la siguiente a Nivel Transición 2 o Kinder de la escuela Canal Beagle, la tercera a un séptimo año básico de la escuela Enrique Cárdenas y por último la cuarta que corresponde a la escuela Oscar Marín Socias y que es el grupo brigada conformado por estudiantes del segundo ciclo básico (de 5° a 8° básico).

Para organizar la información recopilada se utilizaron las siguientes tablas donde se trata cada uno de los ítems de la pauta para cada escuela.

1.- Datos generales del establecimiento y el curso donde se realiza el estudio: este ítem describe escuelas, cursos, temas, fecha, hora de inicio y de término de la clase observada.

2.- Número de estudiantes matriculados (ordenados por género y diversidad étnica) y asistencia ese día: aquí se muestra la cantidad y tipo de participantes el día de la aplicación de la pauta

3.- Descripción de la sala de clase: para esto se han desarrollado cuatro aspectos que pretenden abarcar la descripción de la sala de clases. A continuación se describen cada una de las categorías.

Aspecto	Descripción
Disposición de muebles, espacio.	En este punto se pretende averiguar la forma en la cual se dispone el mobiliario de la sala de clases, lo que resulta relevante ya que la forma en que se distribuye el espacio indica muchas veces la clasificación de las personas presentes en la situación, estableciéndose una jerarquía entre ellos. Por ejemplo si el profesor se encuentra sobre una tarima al frente de los estudiantes, esto determina inmediatamente su superioridad y por lo tanto la relación entre todos los involucrados va a ser influida por esto.
Materiales didácticos visibles en la sala.	El enfoque intercultural de la educación por ser diferente al que rige en la actualidad, requiere de recursos didácticos innovadores, por lo que es necesario describir aquellos que están presentes en la situación descrita.
Desplazamiento del profesor.	Un actor importante en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe al interior de la sala de clases es el profesor, sus

	actitudes y forma de relacionarse con los estudiantes se pueden evidenciar si se observa su desplazamiento.
Ruidos molestos desde el exterior durante la clase.	Trascendente es poder realizar una clase sin interrupciones, toda labor requiere de condiciones apropiadas. En el caso de una clase es importante eliminar elementos distractores y molestos, es por esto que se debe determinar como un factor importante al logro de la clase la presencia de ruidos molestos desde el exterior.

4.- Contenidos y actividades principales: para conocer cuales fueron las temáticas abordadas en la clase, este ítem de la pauta de observación incluye la descripción de los contenidos, actividades y tiempo invertido.

Contenidos	Los contenidos son aquellos que permiten conocer los conocimientos (conceptual, procedimental o actitudinal), habilidades y destrezas que se abordan en la clase.
Actividades	Al describir las actividades se puede observar la estrategia utilizada por el docente y Educador Comunitario Indígena para el logro de los aprendizajes.
Tiempo invertido aprox. en minutos	El tiempo invertido en cada actividad evidencia la relevancia de cada una de las actividades y cuanto demora en realizarse cada actividad, lo que ayuda a organizar y distribuir el tiempo en forma apropiada.

5.- Observación de los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre: describen las actividades realizadas en los tres momentos de la clase.

Etapas de la clase	Escuelas			
	Enrique Cárdenas	Oscar Marín Socías	Canal Beagle	Bernardo O'Higgins
Inicio				
Desarrollo				
Cierre				

6.- Tipos de recursos didácticos usados durante la clase: este ítem pretende indicar que recursos didácticos son los utilizados en la clase. Se puede distinguir la originalidad e innovación en este ítem, ya que no sólo menciona los tradicionales sino que se contempla un espacio para nombrar alguno no conocido. Además, el hecho de un uso adecuado de los recursos didácticos, propicia una clase motivadora y asegura el aprendizaje, ya que el uso de material concreto permite a los estudiantes vivenciar mejor los conocimientos.



Tipos de recursos didácticos y materiales usados durante la clase
Material entregado en la capacitación
Libros de biblioteca, enciclopedias, diccionarios
Otro material escrito publicado (libros, diarios, revistas)
Guías de aprendizaje
Material que traen estudiantes (recortes, hojas naturales, piedras, joyas, madera, fotografías, plantas, etc.)
Lápices, juegos, figuras, papel de color u otro material didáctico
Trabajos elaborados por los estudiantes
Calculadora
Computador
Internet
Material audiovisual
Software pueblos indígenas
Mapas, globos, atlas
Material de geometría (ábacos)
Vestimentas, instrumentos musicales, herramientas
Pinturas rupestres, pictoglifos, geoglifos, petroglifos
Sonidos, cuentos orales, otros.
Otros ¿Cuáles?
Otros ¿Cuáles?

7.- Conducta de los estudiantes en clase: en este ítem se rescata información sobre la conducta de los estudiantes en la sala de clases.

Frente a propuestas y motivaciones del profesor	Responden activamente a las preguntas y motivaciones del profesor/a, se entusiasman.	Esta observación demuestra si los estudiantes no sólo están atentos y concentrados sino más bien si demuestran interés por el tema tratado.
	Proponen directa o indirectamente otros temas de su interés	En esta observación se rescata si los estudiantes están motivados en el tema tratado por lo que proponen otros temas relacionados, para profundizar en el contenido que se revisa en la sala de clases
	Aceptan con pasividad las propuestas del profesor/a	Con esta observación se evidencia el hecho que los estudiantes no demuestran mucho interés en la temática, siendo posible que acepten las propuestas del profesor/a sólo por que es una autoridad y por respeto.
	Interrumpen con comentarios	Con esta observación se muestra que los estudiantes no están interesados

	y preguntas ajenas	en las propuestas del docente y sus intereses son otros.
Frente a la instrucciones del profesor	Las ignoran	Esta observación evidencia que no hay interés en las propuestas del profesor/a.
	Las siguen sumisamente	Esta observación indica que obedecen al docente por respeto u obligación sin que necesariamente exista interés en las propuestas que hace.
	Las siguen con facilidad y soltura	Aquí se evidencia que las propuestas hechas por el maestro/a a los estudiantes son de su interés y les resulta fácil el poder desarrollarlas.
	Las siguen con dificultad (consultan reiteradamente)	En esta observación se ve que los estudiantes tienen dificultades para desarrollar la propuesta hecha por el docente a pesar de su motivación por hacerlo.
Interacción entre estudiantes	Se apoyan dándose instrucciones y explicaciones	En esta observación se evidencia como los estudiantes se apoyan mutuamente para poder desarrollar las actividades de la clase.
	Se hacen bromas y burlas entre sí	Se observa que los estudiantes se discriminan entre ellos y no tienen conductas de respeto entre ellos.
	Pelean y muestran conflictos interpersonales	Aquí se puede rescatar como información el hecho de que los estudiantes no tienen una buena relación entre ellos y desarrollan conductas de agresividad.
	Se corrigen y disciplinan entre si	A pesar de existir conflictos entre los estudiantes, éstos se norman entre ellos par evitar conductas que alteren el normal desarrollo de la clase.
	Compiten entre sí por el resultado	Con esta observación se detecta si entre los estudiantes existe una relación de competitividad. El resultado de esta competencia podría desarrollar jerarquías en la clase.
	Escuchan con atención y se interesan por el trabajo de sus compañeros	Aquí se evidencia que respetan y valoran el aporte de todos al enfrentar el proceso de aprendizaje en la sala de clases.
	Ignoran el trabajo de sus compañeros	Se rescata como información en esta observación si los estudiantes valoran y respetan el aporte de sus compañeros.
Disciplina	Mayoría atentos, siguiendo	En esta observación se pretende recavar información acerca de la

	la clase y preguntando u opinando	disciplina de los estudiantes durante la clase, donde estando atentos demuestran su interés por el tema ordenadamente.
	La mayoría está atento aunque sólo algunos preguntan u opinan	A pesar de que la disciplina del curso permite que la clase se desarrolle sin problemas, no hay participación de los estudiantes, lo que implica que existe orden sin que necesariamente haya interés.

El siguiente ítem de la pauta de observación tiene un puntaje asignado que muestra cuanto el docente de la clase genera un clima de promoción de relaciones afectivas y sociales promotoras de la tolerancia y el respeto mutuo.

8.- Desarrollo afectivo – social: este ítem visualiza el puntaje obtenido y un comentario que describe como se desarrolla la relación entre el profesor/a y los estudiantes. La idea es poder sumar puntos ante las actitudes del docente que manifiestan la promoción de una relación afectiva, respetuosa e inclusiva. Estas conductas forman parte de la práctica intercultural de un docente. A continuación en la tabla se indican las conductas observadas en la pauta y una descripción de lo que se pretende medir en estas observaciones.

Conducta	Descripción
1. La tonalidad afectiva del profesor es generalmente positiva.	El tono es forma parte del componente paraverbal del lenguaje, él que a la vez revela la forma de mirar que tiene el docente con respecto a los estudiantes, la que puede expresar indiferencia, superioridad, indiferencia o cariño.
2. Demuestra afecto a los niños.	El afecto es una de las conductas más libres y espontáneas del ser humano y éste se demuestra muchas veces de los mayores a los menores en una sociedad. Si el docente aprecia a sus estudiantes estas expresiones de cariño serán rescatadas por la observación
3. Reconoce y acoge sentimientos de los niños (o fomenta que lo hagan).	Esta observación se manifiesta en la importancia que otorga el maestro/a a las opiniones y expresiones de afecto de los estudiantes. Esta observación determina la importancia que tiene el respeto por los afectos los que generan vínculos entre las personas que promocionan una relación más armoniosa,
4. Fomenta explícitamente la cooperación y generosidad entre los niños.	El fomento de la solidaridad, es una labor que el docente hace para promocionar el compartir entre todos, en esta observación se evidencia esta conducta.

5. Favorece el respeto mutuo (ausencia de burlas, no etiqueta a los niños, no sanciona públicamente presentación personal).	Con esta observación se evidencia la promoción que hace el docente a través del uso de diversas estrategias para lograr el respeto mutuo entre todos.
6. Recibe con agrado muestras de afecto de los niños.	En esta observación se evidencia la presencia de la conducta del docente a quien le es grato recibir muestras de afecto, lo que demuestra que el docente aprecia a las personas a pesar de las diferencias que existan entre todos.
7. Fomenta que los niños se enseñen mutuamente	Fomentar que los estudiantes se cooperen entre sí muestra la promoción de la solidaridad que desarrolla el profesor/a en la sala de clases.
8. Fomenta y refuerza las destrezas o cualidades propias de cada niño.	Esta observación apunta a evidenciar en el docente una conducta de fomento constante de la autoestima de los estudiantes, por lo que se puede demostrar que los respeta y valora en sus singularidades

## 5.2. Matriz de análisis de la Unidad Pedagógica Intercultural (UPI)

Este segundo instrumento que se plantea en la metodología de este caso, está diseñado para poder analizar las Unidades Pedagógicas Interculturales, para lo cual se creó una matriz de análisis que pudiese desarrollar efectivamente los procesos necesarios para evidenciar si las Unidades Pedagógicas Interculturales se diseñaron considerando la propuesta didáctica entregada por el proyecto que es el objeto en estudio y si éstas son coherentes y pertinentes en su contenido, a la vez de demostrar la participación de los dos actores involucrados en este diseño que son el docente de aula y el Educador Comunitarios Indígena. Se debe aclarar que el modelo de Matriz está inspirado en un instrumento diseñado anteriormente por la autora de este estudio y otros miembros del equipo que tuvo a cargo el Proyecto de evaluación y reelaboración de Unidades Didácticas para Contextos Urbanos financiado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y a cargo del Instituto Isluga, perteneciente a la Universidad Arturo Prat.

También entrega información acerca de las formas de inclusión de los conocimientos de las diversas culturas indígenas en esta unidad y evidencia la intencionalidad del trabajo

realizado en aula, evidenciando las formas de relación y jerarquía existentes entre el Educador Comunitario Indígena, el docente y los estudiantes.

Esta matriz se utilizará para poder desarrollar los tres procesos involucrados en esta etapa de la investigación que son:

- Reconocer: observar las Unidades Pedagógicas Interculturales diseñadas por los docentes de aula y Educadores Comunitarios Indígenas de manera de constatar su concordancia con la propuesta didáctica establecida previamente, la pertinencia y viabilidad de las mismas.
- Analizar: comprobar si las Unidades Pedagógicas Interculturales diseñadas tienen entre sus cualidades coherencia e inclusión de elementos que permiten la efectividad de las mismas.
- Seleccionar: rescatar aquellos procesos y elementos que presentan las Unidades Pedagógicas Interculturales y que contribuirán a proponer la visión de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe que tienen los actores involucrados en esta implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar.

Esta matriz permite observar integralmente las Unidades Pedagógicas Interculturales, centrando la atención en el rescate de los elementos y procesos al interior de ellas, lo que evidencia la visión que tienen sus diseñadores respecto de cómo se debe enfrentar este desafío en un contexto urbano. La viabilidad y pertinencia de las Unidades Pedagógicas Interculturales también es relevante, ya que esta experiencia es pionera en la comuna.

Lo observable en esta matriz de análisis lo estructuran los componentes de la Educación Intercultural Bilingüe que son: Educación, Interculturalidad y Bilingüismo. Las categorías que componen esta matriz están planteadas de acuerdo a la información recogida en el capítulo del marco teórico que entrega las orientaciones didácticas para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Cada categoría es pesquisada a través de la formulación de indicadores que permitirán el análisis de las Unidades Pedagógicas Interculturales, éstos permiten apreciar las características relevantes de cada Unidad.

“Los indicadores elaborados cumplen con una serie de características que les dan consistencia y confiabilidad. Son pertinentes, pueden desagregarse, son comprensibles, son en número limitado, son específicos, poseen solidez técnica y poseen visión de futuro, es decir, podrán ser usados a futuro con los mismos fines” (Donoso y otros, 2002). Lo anterior nos asegura que el diseño de esta matriz no es sólo aplicable para este ocasión sino que a la vez se podría reutilizar, así mismo que entrega una sistematización de un análisis de los elementos, procesos y características que deben poseer las Unidades Pedagógicas Interculturales para implementar la Educación Intercultural Bilingüe, lo que permite conocer y profundizar en la didáctica para la Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos.

Seguidamente se presenta la matriz de análisis a aplicar a las Unidades Pedagógicas Interculturales diseñadas por los docentes de aula y los Educadores Comunitarios Indígenas.

Componente	Categoría	Indicadores
Educación	Tipo de unidad	La unidad incluye un solo subsector en el caso de la educación básica o un ámbito en el caso de la educación parvularia.
		La unidad incluye dos o más subsectores o dos o más ámbitos.
	Metodología de enseñanza	La unidad esta elaborada centrada en el aprendizaje fomentando una práctica activa participativa de todos los presentes en la clase.
		La unidad esta elaborada centrada en la enseñanza, donde el profesor/a es el protagonista.
	Pertinencia socio - territorial	Permite la contextualización socio cultural y abre espacios para el emerger de estos temas al interior de la clase, considerando conocimientos previos de los estudiantes.
	Participación de la comunidad en la sala de clases	Integra la participación de la comunidad en ocasiones como recurso didáctico.
		Integra la participación de la comunidad como protagonista en el proceso educativo.
	Requisito para su implementación	Requiere infraestructura especial
		Requiere recursos didácticos especiales y específicos.
	Coherencia curricular	Es coherente con planes y programas de estudios o Bases Curriculares para la Educación Parvularia.

		Es coherente con proyecto educativo institucional
		Es coherente con objetivos interculturales propuestos
	Coherencia interna	Hay coherencia entre los Objetivos / contenidos
		Hay coherencia entre los Objetivos / actividades
		Hay coherencia entre los Objetivos / aprendizajes esperados.
		Hay coherencia entre los Objetivos / evaluación
	Presentación de contenidos	Integra conocimientos cognitivos
		Integra conocimientos Actitudinales
		Integra conocimientos Procedimentales
	Organización de las clases	Presentan las tres etapas de la clase: Inicio, desarrollo y cierre.
	Estrategias de aprendizaje	Incluye trabajo colaborativo
		Utiliza recursos lúdicos
		Considera el trabajo individual de cada estudiante
		Propicia el autoaprendizaje
	Uso de recursos de aprendizaje	Favorece a la construcción de los objetivos
		Presenta los contenidos
		Atiende a la diversidad
		Es atractivo y motivador
		Favorece la interacción
		Es manipulable
		Tiene posibilidades de adaptación
Favorece la autonomía		
Evaluación	Incluye evaluación de proceso	
	Incluye evaluación diagnóstica	
	Incluye evaluación sumativa	

Componente	Categoría	Indicadores
Interculturalidad	Característica de la cultura	Entiende la cultura como estática
		Entiende la cultura como dinámica
	Identidad	Se observa el concepto de identidad como esencial
		Se observa el concepto de identidad como Compuesta
		Se observa el concepto de identidad como Fronteriza
	Discriminación	Fomenta la discriminación étnica
		Propicia la discriminación de géneros
		Fomenta la discriminación nacionalista
		Discrimina según clases sociales
		Contiene elementos que promuevan el

		racismo
	Inclusión de conocimientos de diferentes culturas	Incluye contenidos indígenas.
		Participa el Educador Comunitario Indígena en diseño y desarrollo de estrategias de aprendizaje.
		Propicia y entrega espacios para la participación de Educadores Comunitarios Indígenas en las clases

Componente	Categoría	Indicadores
Bilingüismo	Tratamiento de la lengua	Trata característica de la lengua indígena
		Enseña sólo vocabulario de la lengua indígena.
		Enseña la lengua indígena como segunda lengua.
	Propósito de la enseñanza de la lengua indígena	El propósito de la enseñanza es que se aprenda como segunda lengua
		El propósito de la enseñanza es que se aprenda algunos elementos de la lengua como características de la cultura.
	Funcionalidad	La enseñanza de la lengua indígena cumple una función Cognitiva
		La enseñanza de la lengua indígena cumple una función laboral
		La enseñanza de la lengua indígena cumple una función comunicativa
	Proyección del uso de la lengua	La proyección del uso de la lengua es mediata
		La proyección del uso de la lengua es inmediata
	Forma en que se aborda la lengua indígena.	Se aborda sólo en la comunicación oral
		Se aborda en la comunicación oral y escrita

A continuación se procede a describir cada categoría e indicador de esta matriz de análisis de la Unidad Pedagógica Intercultural. Se hará en el orden en el que aparecen anteriormente.

#### Componente Educación:

1° Categoría: tipo de unidad, para conocer la forma en que se presentan las Unidades Pedagógicas Interculturales, en ella se formularon dos indicadores:



- La unidad incluye un sólo subsector en el caso de la educación básica o un ámbito en el caso de la educación parvularia.
- La unidad incluye dos o más subsectores o dos o más ámbitos: se pretende averiguar si las unidades son integradas.

2° Categoría: metodología de enseñanza, pretende recavar información acerca de la forma estratégica para implementar la Unidad Pedagógica Intercultural, la manera en como se logra que los aprendizajes se alcancen. Los indicadores son:

- La unidad está elaborada centrada en el aprendizaje, fomentando una práctica activa participativa de todos los presentes en la clase. Este indicador está formulado aludiendo a una metodología activa – participativa, la que en su definición es más dinámica, mantiene el interés de los estudiantes y facilita el logro de los aprendizajes. Se piensa que la construcción del conocimiento es democrática y dialógica, por lo que todos participan en esta construcción colectiva del conocimiento.
- La unidad está elaborada centrada en la enseñanza, donde el profesor o profesora es protagonista. El indicador pretende averiguar si el enfoque metodológico usado es tradicional y promueve el saber centrado en el docente sin considerar otros aportes ni otros saberes, es decir, desde quien sabe a quien no sabe. Es una visión hegemónica de la propiedad del conocimiento que obedece a una línea de pensamiento tradicional del ejercicio de la enseñanza.

3° Categoría: pertinencia socio – territorial, se refiere a los espacios que otorga la Unidad Pedagógica Intercultural para ser contextualizada en las distintas realidades de las escuelas, atendiendo a la clase social, culturas y geografía urbana que envuelven a los establecimientos educacionales.

- Permite la contextualización socio cultural y abre espacios para el emerger de estos temas al interior de la clase, considerando conocimientos previos de los estudiantes. Este indicador consiente en que la Unidad Pedagógica Intercultural pueda incluir a partir de la realidad local y los conocimientos previos de los estudiantes.

4° Categoría: participación de la comunidad en la sala de clases, categoría que alude a la integración de las visiones, puntos de vista y conocimientos de la comunidad local de los establecimientos educacionales (apoderados, familias, organizaciones sociales, etc.) los indicadores son:

- Integra la participación de la comunidad en ocasiones como recurso didáctico: sólo se utiliza la visión de mundo de la comunidad local como recurso para lograr los aprendizajes planeados por el profesor/a.
- Integra la participación de la comunidad como protagonista en el proceso educativo: se trata de averiguar si la unidad permite espacios para las visiones de mundo de la comunidad en la cual esta inserta la escuela, esto se manifiesta a través de la participación de miembros de la comunidad local en las clases y también se refleja en que los intereses de esta comunidad se encuentren presentes en el diseño de la Unidad Pedagógica Intercultural.

5° Categoría: requisitos para su implementación, es ta categoría rescata a través de los indicadores formulados los requisitos que se requieren para la implementación de la Unidad Pedagógica Intercultural.

- Requiere infraestructura especial: si se requiere un lugar especial que no posea la escuela o la comunidad donde se encuentra situada la escuela.
- Requiere recursos didácticos especiales y específicos: si requiere recursos didácticos diseñados especialmente para la implementación de la Unidad Pedagógica Intercultural.

6° Categoría: coherencia curricular, la categoría establece si hay una relación entre la Unidad Pedagógica Intercultural y aquellos elementos que delinean el currículo de la escuela.

- Es coherente con planes y programas de estudios o bases curriculares: tiene que ver con la coherencia que tiene la Unidad Pedagógica Intercultural con los planes y programas en el caso de la educación básica y las bases curriculares de la educación parvularia.
- Es coherente con el proyecto educativo institucional: permite visualizar si existe coherencia entre la Unidad Pedagógica Intercultural y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Es coherente con objetivos los interculturales propuestos: si existe coherencia entre la Unidad Pedagógica Intercultural y los objetivos interculturales propuestos en el proyecto.

7° Categoría: coherencia interna, alude a la relación y complementación que hay entre los elementos que forman parte de la Unidad Pedagógica Intercultural

- Hay coherencia entre los objetivos / contenidos: existe una complementación y relación entre los objetivos y los contenidos planteados en la Unidad Pedagógica Intercultural.
- Hay coherencia entre los objetivos / actividad: existe una complementación y relación entre los objetivos y las actividades planteados en la Unidad Pedagógica Intercultural.
- Hay coherencia entre los objetivos / aprendizajes esperados: existe una relación de funcionalidad entre ambos elementos que permite que la Unidad Pedagógica Intercultural sea eficaz.
- Hay coherencia entre los objetivos / evaluación: existe una complementación y relación entre los objetivos y los procedimientos de evaluación planteados en la Unidad Pedagógica Intercultural.

8° Categoría: presentación de contenidos, se refiere a los tipos de contenidos que la Unidad Pedagógica Intercultural contiene. La idea es que estén presentes todos.

- Integra conocimientos cognitivos: se refiere aquellos que son hechos, ideas y conceptos, que permiten que el estudiante clasifique en hechos, conceptos y principios, los que serán la base para aprender sobre un tema específico.
- Integra conocimientos actitudinales: indica la presencia de contenidos que se definen como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas que se presentan con determinada frecuencia ante situaciones particulares.
- Integra conocimientos procedimentales: se trata de evidenciar “un contenido que incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos – es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo”(Zabala, 2000 en Arce, 2007).

9° Categoría: organización de las clases. Ésta pretende establecer si la Unidad Pedagógica Intercultural señala la organización de las clases o sesiones que las comprenderán de acuerdo a las tres etapas que forman parte de cada una. Sólo se formuló un indicador.

- Presentan las tres etapas de la clase: Inicio, desarrollo y cierre: se refiere a la presencia de los tres momentos de cada clase o sesión que componen la Unidad Pedagógica Intercultural, se identifica en ausencia o presencia.

10° Categoría: estrategias de aprendizaje. Se trata de indagar sobre las características de las estrategias de aprendizaje, se apunta a identificar aquellas particularidades de las estrategias que favorezcan un enfoque intercultural, se diseñaron cuatro indicadores que se miden por presencia o ausencia.

- Incluye trabajo colaborativo: si las Unidades Pedagógicas Interculturales consideran como estrategias de aprendizaje el trabajo colaborativo entre los estudiante, lo que promueve una convivencia más armoniosa y la complementación de las capacidades de los estudiantes para la construcción del conocimiento.
- Utiliza recursos lúdicos: los recursos lúdicos que se utilizan al implementar una estrategia de aprendizaje favorecen la motivación de los estudiantes y afianzan el camino para el logro de los aprendizajes.
- Considera el trabajo individual de cada estudiante: se trata de visualizar si las estrategias diseñadas en la Unidad Pedagógica Intercultural propician el trabajo individual de los estudiantes.
- Propicia el autoaprendizaje: este indicador permite evidenciar si las estrategias de aprendizajes comprendidas en la Unidad Pedagógica Intercultural fomentan el autoaprendizaje.

11° Categoría: uso de recursos de aprendizaje

- Favorece a la construcción de los objetivos, este indicador establece si los recursos utilizados sirven para afianzar el logro de los aprendizajes contemplados en la Unidad Pedagógica Intercultural.
- Presenta los contenidos, este indicador evidencia la cualidad de que el recurso contemple él o los contenidos a tratar en la Unidad Pedagógica Intercultural.
- Atiende a la diversidad, esta característica permite saber si el recurso es apto para la diversidad que conforma la clase.
- Es atractivo y motivador, en este indicador se visualiza el potencial motivador que posee el recurso.
- Favorece la interacción, se trata de evaluar si el recurso permite interactuar entre los estudiante.

- Es manipulable, se trata de observar si el recurso es fácil de manipular por los estudiantes.
- Tiene posibilidades de adaptación, aquí la propiedad que se pretende visualizar indica si el recurso es flexible y puede adaptarse a las diversas situaciones que pueden surgir durante la implementación de la Unidad Pedagógica Intercultural.
- Favorece la autonomía, es decir el indicador fomenta y propicia las decisiones autónomas de los estudiantes.

12° Categoría: evaluación; esta pesquisa si están presentes los diferentes tipos de evaluación de acuerdo a las etapas de la Unidad Pedagógica Intercultural.

- Incluye evaluación de proceso: se desarrolla la evaluación durante todo el proceso de implementación de la Unidad Pedagógica Intercultural.
- Incluye evaluación diagnóstica: se realiza una evaluación previa a la implementación de la Unidad Pedagógica Intercultural.
- Incluye evaluación sumativa: incluye una evaluación final de todo lo revisado en la Unidad Pedagógica Intercultural.

#### Componente: Interculturalidad

Este pretende recavar información acerca de la pertinencia intercultural, es decir, evidenciar si las Unidades Pedagógicas Interculturales se diseñan y desarrollan con un enfoque intercultural pertinente al contexto en el que se aplicarán.

13° Categoría: noción de cultura, se plantea según se concibe la cultura en el tiempo, para esto se diseñan dos indicadores.

- Estática: indica que la cultura se concibe desde una visión esencialista, que no admite cambios en su práctica a través del tiempo de parte de sus portadores.
- Dinámica: permite establecer una visión más democrática de la cultura, que abre espacios para que la cultura se construya con el aporte de los sujetos que son parte de ella. Esta visión es más compleja, desafiando al docente a estar constantemente investigando el contexto en el que se encuentra la unidad educativa.

14° Categoría: identidad, a través de esta categoría se puede diferenciar la forma de asumir la cultura por los individuos que forman parte de ella. Esta categoría distingue identidades de representación, es decir, “se concentra en los elementos y/o pertenencias socio – culturales que concibe la unidad para el desenvolvimiento de las personas en el mundo” (Donoso y otros, 2002). Para esta categoría se formularon tres indicadores que son excluyentes uno de otro.

- Se observa el concepto de identidad como esencial: este indicador se refiere a que los autores de la Unidad Pedagógica Intercultural tienen como punto de vista que los individuos actúan y participan en la sociedad desde un sólo punto de vista socio – cultural, lo que determina su actuar en el mundo.
- Se observa el concepto de identidad como compuesta: este indicador evidencia si los diseñadores de la Unidad Pedagógica Intercultural abordan el concepto de identidad como una práctica en la que los sujetos incluyen varios acervos socio-culturales.
- Se observa el concepto de identidad como fronteriza: el indicador trata de rescatar si al abordar el tema de identidad cultural, los creadores de la Unidad Pedagógica Intercultural la conciben como que cada sujeto se desenvuelven en la sociedad con diferentes acervos socio – culturales, los que utilizan de acuerdo a la circunstancia en que se encuentren.<sup>2</sup>

15° Categoría: discriminación, ésta permite observar si la Unidad Pedagógica Intercultural diseñada posee rasgos discriminatorios que pueden estar dirigidos hacia las personas, grupos o instituciones. Se formularon cinco indicadores los que no son excluyentes uno de otro, por lo que la Unidad Pedagógica Intercultural puede presentar uno o más en su contenido.

- Fomenta discriminación étnica: indica si la Unidad Pedagógica Intercultural discrimina por las diferencias culturales.
- Propicia la discriminación de géneros: evidencia si la Unidad Pedagógica Intercultural discrimina por diferencias de género.
- Fomenta la discriminación nacionalista: indaga si la Unidad Pedagógica Intercultural presenta elementos de discriminación por diferencias de nacionalidades

---

<sup>2</sup> “Esta identidad se ampara en una visión constructivista de la cultura por tanto se concibe que las pertenencias que dan sentido al pensar y actuar de las personas son dinámicas e inclusive pueden ser contradictorias.” (Donoso y otros, 2002).

- Contiene elementos que promueven el racismo: muestra si la Unidad Pedagógica Intercultural presenta elementos de discriminación racial.
- Discrimina según clases sociales: permite averiguar si la Unidad Pedagógica Intercultural presenta elementos que discriminen por el nicho social (clase social) a la que pertenecen.

16° Categoría: inclusión de conocimientos de las culturas indígenas, esta tiene como propósito mostrar la forma de inclusión de las culturas indígenas a través de los actores y elementos que participan en el proyecto (Educador Comunitario Indígena y conocimientos indígenas). Esta categoría posee tres indicadores que no son excluyentes entre sí.

- Incluye contenidos indígenas: indica si la Unidad Pedagógica Intercultural incluye conocimientos de los pueblos indígenas.
- Participación de los Educadores Comunitarios Indígenas en diseño y desarrollo de estrategias de aprendizaje: muestra si los Educadores Comunitarios Indígenas participan en la elaboración y planeación de la Unidad Pedagógica Intercultural junto al docente.
- Propicia y entrega espacios para la participación de los Educadores Comunitarios Indígenas en las clases: evidencia si la Unidad Pedagógica Intercultural establece la participación del Educador Comunitario Indígena en la clase.

#### Componente Bilingüismo:

Para abordar este componente de la Educación Intercultural Bilingüe y su tratamiento en la Unidad Pedagógica Intercultural se establecieron seis categorías, las que permiten apreciar la forma de enfrentar el bilingüismo y sus características a través de la Unidad Pedagógica Intercultural.

17° Categoría: tratamiento de la lengua, pretende abordar el tratamiento lingüístico que tiene la Unidad Pedagógica Intercultural. Se establecieron tres indicadores que no son excluyentes uno de otro.

- Trata característica de la lengua indígena: indica si el tratamiento de las lenguas indígenas es sólo para abordar sus características, historia y situación en la actualidad de los pueblos indígenas.

- Enseña sólo vocabulario de la lengua indígena: aborda si el tratamiento de la lengua es sólo como vocabulario.
- Enseña la lengua indígena como segunda lengua: la Unidad Pedagógica Intercultural intenta la enseñanza de la escritura, lectura o sonido de palabras, expresiones, etc. de las lenguas indígenas. Es decir, inicia enseñanza hacia el aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua.

18° Categoría: propósito de la enseñanza de la lengua indígena: Señala cual es la meta a alcanzar Se diseñaron dos indicadores, excluyentes entre sí.

- El propósito de la enseñanza es que se aprenda como segunda lengua: la Unidad Pedagógica Intercultural tiene por objetivo el aprendizaje de una segunda lengua indígena.
- El propósito de la enseñanza es que se aprenda algunos elementos de la lengua como características de la cultura: se ocupa la lengua para que los estudiantes aprenden e identifiquen una cultura indígena.

19° Categoría: funcionalidad que se refiere a la utilidad que produce el aprendizaje de una lengua indígena y cuya intención es parte de la Unidad Pedagógica Intercultural. Se establecieron tres indicadores los que son excluyentes uno del otro.

- La enseñanza de la lengua indígena cumple una función cognitiva: indica que la relevancia del aprendizaje de la lengua sirve para poder adquirir los conocimientos que transporta.
- La enseñanza de la lengua indígena cumple una función laboral: la Unidad Pedagógica Intercultural expresa en sus objetivos la importancia del aprendizaje de la lengua para mejorar su futuro laboral.
- La enseñanza de la lengua indígena cumple una función comunicativa: evidencia que la Unidad Pedagógica Intercultural orienta sus propósitos hacia el aprendizaje de una lengua indígena para mejorar la capacidad comunicativa de los estudiantes.

20° Categoría: proyección del uso de la lengua, que está orientada a captar cual es la temporalidad de utilización de la lengua indígena. Se mencionan dos indicadores excluyentes uno del otro.



- La proyección del uso de la lengua es mediata: la Unidad Pedagógica Intercultural esta diseñada para que el aprendizaje de la lengua se proyecte más allá del tiempo escolar.
- La proyección del uso de la lengua es inmediata: indica que la Unidad Pedagógica Intercultural utiliza la enseñanza de la lengua indígena para poder implementar la unidad sin mayores proyecciones.

21° Categoría: forma en que se aborda la lengua indígena, se rescata la información que dará cuenta en que temática se desarrolló la enseñanza de la lengua indígena. Se formularon dos indicadores que son excluyentes uno del otro.

- Sólo comunicación oral: indica si la Unidad Pedagógica Intercultural promueve el aprendizaje de la lengua indígena en el ámbito de la comunicación oral.
- Comunicación oral y escrita: se trata de revisar si la enseñanza de la lengua propuesta en la Unidad Pedagógica Intercultural abarca los ámbitos de la oralidad y la escritura.

### **5.3. Focus Group**

El tercer instrumento es el Focus Group, él que se realizó en la última etapa del proyecto en estudio y que sirvió para evaluar la ejecución del proyecto en sí, y para proveer de información a esta investigación, de manera de rescatar las visiones de cada uno de los actores que participaron en esta propuesta.

La ventaja más importante de esta técnica es que la información recavada se caracteriza por “la espontaneidad de las respuestas de los participantes, y permite conocer el comportamiento del ser humano en cuanto a sus opiniones, gustos y preferencias” (Rivera Benítez, Corina, [www.signal.com.mx/](http://www.signal.com.mx/)).

La técnica del Focus Group es cualitativa y permite recolectar información del tipo exploratoria; consiste en realizar entrevistas colectivas y semiestructuradas sobre un tema específico a un pequeño número de personas con características e intereses homogéneos, a través de sesiones que se encuentran dirigidas por un moderador.

### Reclutamiento y perfil de los participantes

Los participantes de este Focus Group fueron los docentes de la Corporación Municipal que participaron en el proyecto, los Educadores Comunitarios Indígenas y todos los que participaron en el proyecto como ejecutores, no se incluyó a los estudiantes, ya que la idea de este estudio es contribuir a generar un diagnóstico de la forma de implementar la Educación Intercultural Bilingüe en la sala de clases, por parte de aquellos que tienen la labor de ejecutar esta implementación.

En este caso el focus group se planificó con la participación de las siguientes personas, las que a continuación se nombran, indicando el género, oficio o profesión y adscripción étnica con la que se auto identifican. Se convocó para esta experiencia a once personas, para prever el hecho de que alguno no pueda asistir y tener así el número apropiado de participantes para realizar el focus group.

Nº	Nombre	Género	Profesión o trabajo	Adscripción étnica
1	Emilio Rojas Jara	Masculino	Profesor de Educación Básica	Ninguna
2	Andrés Pakomio Riroroko	Masculino	Educador Comunitario Indígena	Rapa Nui
3	Arsenia Apala Mamani	Femenina	Educadora Comunitaria Indígena	Aymara
4	Cecilia Ahumada Ramos	Femenina	Educadora de párvulos	Ninguna
5	Erika Moraga Mallea	Femenina	Educadora de párvulos	Ninguna
6	Félix Labbé	Masculino	Profesor, coordinador de la Corporación	Ninguna
7	Jaime Silva	Masculino	Estudiante tesista	Ninguna
8	Juan Fernando Garrido M.	Masculino	Profesor de Educación Básica	Ninguna
9	María Cecilia Castrillón	Femenina	Educadora de párvulos	Huilliche
10	Mónica Liempi Liempi	Femenina	Educadora Comunitaria Indígena	Mapuche
11	Sylvia Ramírez López	Femenina	Educadora de párvulos	Ninguna

Si resumimos para poder clasificar a los participantes del focus group, se obtiene lo siguiente:

- En cuanto a Género:

	Femenino	Masculino
Total de la categoría	6	5
Porcentaje	55%	45%

- En cuanto a profesión u oficio: se establece dos categorías la primera es si pertenece al campo de la educación formal y la segunda es si no pertenece a la educación formal.

	Pertenece al campo de la educación formal	No pertenece al campo de la educación formal
Total de la categoría	8	3
Porcentaje	73%	27%

- En cuanto a la adscripción étnica: en esta clasificación se establecen dos categorías, la indígena y aquella que no se considera indígena, ya que para los participantes aún es difícil, si no son indígenas, el definir su adscripción étnica, incluso algunos no consideran que pertenecen a un grupo étnico; por lo que al no contestar esta pregunta o por el contrario responder con el nombre de su nacionalidad se decidió establecer esta clasificación, que además sirve a los intereses del estudio.

	Indígena	No Indígena
Total de la categoría	4	7
Porcentaje	56%	64%

#### Lugar e implementación del focus group.

El focus group se planificó para durar noventa minutos por lo que se realizó de la siguiente forma:

- Se dio la bienvenida a todos los participantes.
- Se sirvió refrescos y galletas para generar un clima distendido y de confianza.
- Se dieron a conocer las instrucciones que tratan de:

- El moderador hizo una serie de preguntas las que se fueron respondiendo de una en una.
- Se indicó a los participantes que deben emitir sus respuestas u opiniones de forma ordenada, de manera de que no hablen dos personas al mismo tiempo.
- Se informa que todo el proceso será grabado y filmado para no perder ningunas de las intervenciones de los participantes.
- Que el focus group durará noventa minutos.
- Se solicita a los participantes que apaguen los celulares o los pongan en modalidad de silencio.
- Se les informa a los participantes el propósito de este focus group y que las preguntas giran en torno a las visiones que tienen del proyecto de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el que participaron.
- Se inicio el focus group a las diez y seis horas del día quince de noviembre del año 2007.

Las preguntas que formaron parte de esta entrevista pretenden abarcar todo el desarrollo del proyecto y los efectos de cada una de las participaciones tanto de las personas como de las instituciones, para obtener una visión de la evaluación de lo hecho y la forma de mejorar, cambiar o rehacer esta iniciativa. Además entregan la información más importante para esta investigación, que es saber como cada uno de los actores ejecutores de este proyecto ve y piensa acerca de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe al interior de la sala de clases.

Algunas preguntas apuntan a rescatar las opiniones de los participantes sobre las instituciones que hicieron posible esta iniciativa, aunque esto al parecer no tenga que ver con el problema planteado en esta investigación, es necesario hacer notar que en educación toda acción, disposición y carácter de la institución es factor de relevancia en el quehacer escolar, sobre todo en lo que acontece en las clases propiamente tal. Las instituciones y su gestión pueden facilitar o entorpecer un proceso como este y es por eso que se aborda este tipo de preguntas.

### Propósito de las preguntas del focus Group

A continuación se mencionan las preguntas que fueron parte del focus group y también el propósito de cada una de ellas.

<u>Preguntas</u>	<u>Propósito</u>
¿Qué opinión tiene acerca de la toma de decisiones de parte del equipo ejecutor del proyecto?	Esta pregunta pretende recavar información de las opiniones que los participantes del focus group tienen de las decisiones del equipo ejecutor del proyecto, compuesto por la coordinadora, dos ayudantes de coordinación y de acopio de evidencia audiovisual y los Educadores Comunitarios Indígenas.
¿Qué opinión tiene acerca de la toma de decisiones de Corporación Nacional de Desarrollo Indígena al considerar esta comuna y resolver establecer el convenio con la Corporación Municipal de Viña del Mar?	Con esta interrogante se pretende averiguar si los participantes consideran pertinente el que se implementa la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas municipalizadas de la comuna y si esta es una buena forma de hacerlo.
¿Qué opina acerca de las decisiones de la Corporación de Viña del Mar para implementar este proyecto?	Esta pregunta esta hecha para establecer si a opinión de los participantes la Corporación Municipal de Viña del Mar realizó una gestión apropiada para el cumplimiento del objetivo y además rescatar las ideas para mejorar esta gestión.
¿Cuáles y cómo fueron los mecanismos de evaluación de esta iniciativa en la que	Esta pregunta pretende recabar información acerca de la percepción que tienen los participantes del focus group en cuanto a los

participo?	<p>mecanismos de evaluación aplicados durante la ejecución del proyecto. Si éstos son efectivos y necesarios, a la vez de ver si les incomoda la evaluación durante el desempeño que puedan tener los participantes del proyecto.</p>
<p>¿Qué visión tiene usted de las tomas de decisiones que usted mismo hizo para participar en este proyecto?</p>	<p>Esta pregunta apunta a una autoevaluación de cada uno de los participantes del focus group en la ejecución del proyecto. También pretende averiguar cual es la visión que tiene cada uno del rol que debe cumplir para lograr el objetivo de implementar la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar.</p>
<p>¿Qué opinan de la capacitación a la cual asistieron para poder ejecutar el proyecto?</p>	<p>El propósito de esta pregunta es conocer si los participantes están conformes con la capacitación que se les entregó para poder conocer la temática y propuestas del proyecto y cuales serían las debilidades de ella. También pretende averiguar cuáles son las necesidades en cuanto a capacitación que tienen.</p>
<p>¿Qué otros aspectos consideran relevantes de destacar de la implementación y ejecución del proyecto?</p>	<p>Esta pregunta esta diseñada para rescatar todas las reflexiones acerca de temas no tratados en las preguntas anteriores y que tiene que ver con la visión que tienen los participantes del focus group en torno a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe de la comuna de Viña del mar.</p>

Si tiene alguna otra reflexión u opinión acerca de la implementación del enfoque intercultural bilingüe al interior de las salas de clases, ¿Cuáles serían?

Por último, esta pregunta desea insistir en opiniones y reflexiones de los participantes en el focus group que deseen ellos aportar.

Desarrollado el focus group, el siguiente paso fue hacer un reporte de él, este se presenta en el capítulo de análisis de datos y pretende dar a conocer los detalles del desarrollo de la sesión, interpretando el comportamiento, percepciones, reflexiones y actitudes de los convocados a esta actividad. Este informe contribuye a los resultados y hallazgos de la investigación.

Con este procedimiento, unido al análisis de las anteriores observaciones, se desarrollará la respuesta a la interrogante planteada en la investigación; obteniendo un diagnóstico de la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe para las escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar, en cuanto a su implementación y la propuesta didáctica, que forma parte del convenio establecido entre la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago y la Corporación Municipal de Viña del Mar durante el año 2007.

## 6. MARCO TEÓRICO

La Educación Intercultural Bilingüe se puede comprender desde los tres elementos que la constituyen, los que son educación, interculturalidad y bilingüismo, por lo que se revisará cada uno de estos elementos.

El primer elemento, Educación, se entenderá como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos e intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que esta especialmente destinado.” (Durkheim, 2002), por lo que se entiende como objetivo de la educación socializar a las nuevas generaciones e instruir sobre saberes y conocimientos que cada una de las sociedades considere pertinente y apropiados de acuerdo a sus patrones culturales.

Entonces, la educación que ejerce la sociedad sobre las generaciones más jóvenes es permanente en el tiempo y en todos los ámbitos durante su crecimiento. La sociedad establece entonces en primera instancia la educación familiar y luego a través de instituciones lo que se transforma en una acción formal, la que se desarrolla a través de la institución llamada escuela.

A pesar de lo anterior de la importancia de la educación impartida por las familias y comunidad de origen de los estudiantes, sólo la educación impartida por la escuela es la que siempre se considera para el ejercicio de reformar o cambiar el objetivo socializador e instructivo de la educación, dejando de lado o marginando las iniciativas que provienen del ámbito no formal<sup>3</sup>, lo que afecta y tiene que ver mucho con esta propuesta, pues es en los espacios no formales donde se transmiten los conocimientos de aquellas culturas no visibilizadas en el currículo nacional, ahí es donde aún perdura la forma de transmisión de estos conocimientos, perdiéndose así la contextualización de los aprendizajes al interior de la escuela y desvalorizándose las identidades y culturas propias de los niños y niñas.

---

<sup>3</sup> Se ha hecho esta consideración, debido a que es a través de la educación familiar y comunitaria es que los pueblos originarios transmiten su cultura.



El segundo elemento, Interculturalidad, cuya génesis se remonta a los años veinte. Fue en el continente Europeo y en países como Canadá y Estados Unidos que este concepto se acuña bajo una premisa distinta a la que tiene hoy en día en América Latina.

En Europa y países mencionados en el párrafo anterior, la interculturalidad se comprende desde la relación entre la cultura originaria dominante y la traída por inmigrantes, en cambio, en América Latina la situación es otra, la cultura originaria está subordinada a la cultura de los inmigrantes y conquistadores de la región. Esto último trae como consecuencia que se desarrolle otra forma de concebir la interculturalidad.

Al revisar el concepto de interculturalidad que se construye en América Latina como la relación “entre culturas” producto el proceso histórico, geográfico, económico, político y social, sin embargo es más que un contacto entre culturas (contacto interétnico), es un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. “Un proceso de relación permanente y aprendizajes entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas orientados a generar y propiciar el respeto mutuo” (Walsh, 1998).

La interculturalidad no es una descripción de “una realidad dada o lograda, ni una actitud casi natural de las sociedades y culturas” (Guerrero, 1999), sino un proceso y actitud continua, debiera pues “ser pensada menos como sustantivo y más como verbo, tarea de toda la sociedad” (Godenzzi, 1996) y no solamente de sectores indígenas, dinámica o característica que se ha generado en Latinoamérica y sobre todo en Chile. En sí la interculturalidad tiene un rol crítico, central y prospectivo no sólo en educación, sino en todas las instituciones de la sociedad, el proceso es reconstruir sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos.

Para Néstor García Canclini, quien contextualiza el concepto afirmando que: “un mundo multicultural, yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación, pasamos a otro globalizado. Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, la interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción social: multiculturalidad supone

aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son los que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos" (García, 2004). Lo anterior hace especial referencia a lo trascendental que resulta la interculturalidad como eje orientador de la sociedad de hoy pues, en contextos urbanos y en tiempos actuales es necesario generar mecanismos de relación entre todos, que promuevan una interacción más democrática y equitativa.

El tercer elemento, el Bilingüismo, apunta a la "adquisición, mantenimiento y desarrollo de segundas lenguas, de esta manera la educación comenzó a transmitirse en dos idiomas; el materno o lengua de uso predominante de los educandos y una segunda lengua" (López, 1991).

La temática del Bilingüismo en Chile suele dejarse de lado, no así en países como México o Perú, donde "Se reconoció la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos preliminares de alfabetización... Bajo esa orientación surgieron disposiciones legales específicas y se dio inicio a la educación bilingüe estatal en países como México y Perú" (López/Küper 1999: 18-19).

Esto no significa que no exista preocupación por el tema y menos aún que no se desarrollen iniciativas, sino que el escenario en el que está inserta la Educación Intercultural Bilingüe no ha permitido introducir la idea de diversidad lingüística, ni siquiera existe la institucionalización de otra lengua que no sea la española.

El tema tiene que ver con la posibilidad de repensar la educación y reflexionar sobre un fenómeno que siempre ha estado presente en nuestro contexto cotidiano, que está relacionado con el hecho de que en nuestro país existe un número significativo de habitantes pertenecientes a diversas culturas originarias<sup>4</sup>; que mantienen el habla en lengua originaria<sup>5</sup>. No habiendo uso de la lengua originaria en contextos formales e

---

<sup>4</sup> Según el CENSO 2002 en la V Región habitan 18.838 indígenas, lo que corresponde al 2,7 % del total de la población.

<sup>5</sup> A pesar de no existir estudios sobre un catastro de hablantes en lenguas originarios en la comuna de Viña del Mar, se puede considerar resultados de otro catastro hecho en la Región Metropolitana para poder determinar la vitalidad de la lengua mapuzungun, del cual se rescata conclusiones como que "...son los mismos hablantes los que se encargan de mantener vivo su idioma", ... que en un 82,75% lo practican al interior de la familia para mantener la tradición oral del Mapuzungun", aquí queda claro que la lengua indígena es vital al interior de organizaciones indígenas urbanas, como las que funcionan en la comuna de Viña del Mar.

institucionales, como por ejemplo las escuelas de la ciudad de Viña del Mar, donde se realiza este estudio.

El conflicto lingüístico está supeditado a conflictos históricos, puesto que se sabe que esta problemática obedece y es consecuencia de criterios basados en una actitud etnocéntrica y asimétrica por parte de la sociedad chilena que asumió como herencia de la colonización española, la que promovió el uso de la lengua española.

La Educación Intercultural Bilingüe puede definirse entonces como “aquel enfoque educativo que a partir de las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad y las repercusiones que éstas tiene en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos, así como en la subordinación de sistemas de conocimientos y de valores a un sistema hegemónico, aspira a la construcción de relaciones equitativas entre los actores sociales” (Tovar, 2005). Esto quiere decir que la educación intercultural esta pensada aceptando como precedente que la sociedad en la cual se desarrolla el proceso educativo se caracteriza por situaciones de inequidad, donde las relaciones entre los diferentes sujetos se encuentran jerarquizadas de acuerdo a su pertenencia cultural. Este enfoque surge entonces para construir relaciones equitativas, donde la comunicación y la negociación entre los actores involucrados beneficien y permitan la participación de todos; en este caso en la escuela se trata de que la interculturalidad se convierta en un eje que promueva este tipo de relaciones entre los que se encuentran en ella.

La Educación Intercultural Bilingüe intenta desarrollarse en contextos multiculturales como lo son las ciudades de este tiempo, en el que el fenómeno conocido como globalización se impone generando entonces una brecha entre los diferentes grupos que componen la sociedad. Fruto de lo mencionado surge una Sociedad de la Información, Conocimiento y Aprendizaje (ICA), donde los que participan de ella son aquellos que poseen las oportunidades del uso de estas nuevas tecnologías de la información y que han desarrollado las habilidades y destrezas para ser parte de este selecto grupo, cuyo principal atributo es la jerarquía del conocimiento que pertenece a la cultura dominante.

Lo anterior deja fuera a todos los grupos de personas que no han tenido los recursos para ser parte de esta sociedad o cuyos pensamientos, propósitos e ideas de sociedad son

---

diferentes, entonces, se produce el dominio de un grupo sobre otro. Este dominio se ejerce a través de la economía, pero también tiene un componente cultural, el que se impone subyugando a los grupos minoritarios y débiles, enajenándolos de sus formas de vida, valores y conocimientos, que no son valiosos para la sociedad dominante. Esto se puede verificar en el contenido del currículo oficial, él que no contempla conocimientos de otras culturas, las que conviven en nuestro país y son originarias. Tampoco existe un reconocimiento oficial e institucional de las lenguas de estos pueblos.

En consecuencia, la Educación Intercultural Bilingüe adopta una actitud crítica frente a los modelos excluyentes y discriminadores, abriendo espacios a las distintas formas de enfocar la realidad y de construir el conocimiento, promoviendo la valorización de las diferentes formas de organización social, política y económica y el reconocimiento de los derechos individuales y colectivos.

“La educación intercultural asume el diseño de los currículos como un proceso participativo, en el cual confluyen diferentes actores sociales, que presentan sus necesidades y demandas socioeducativas, así como sus maneras de comprender la sociedad, la naturaleza, la persona, la educación y el conocimiento. Esos currículos recuperan las historias no oficiales relacionadas con la presencia indígena, la afroamericana y la de colectividades que son resultantes de procesos migratorios” (Tovar, 2005). Este desafío que se plantea la educación intercultural se va diseñando a través de la construcción histórica de la educación latinoamericana.

En un comienzo, la propuesta surgida a partir de 1940, cuando apareció el concepto de educación bilingüe, planteo alfabetizar y trasladar a todos los hablantes de lenguas originarias a la lengua hegemónica (español), fue una primera opción para la relación entre las culturas diferentes, las que apelaban a la integración de los pueblos indígenas, afroamericanos y algunos inmigrantes.

Con el tiempo cambia la visión y se establecen políticas educativas en Latinoamérica para preservar la lengua indígena, como una segunda lengua, ya que esta se estaba perdiendo, se advierte en ese mismo período que “el desarrollo lingüístico es indesligable del contexto cultural y del mismo proceso pedagógico” (Tovar, 2005). Ya que la lengua es la forma de transmisión del pensamiento, con ella se construyen las ideas y las ideas

forman la visión de mundo con las que construiremos objetos materiales e intangibles, los que formarán nuestra cultura. La lengua es a la vez la que nos caracteriza en nuestra forma de expresión como grupos humanos, con ella podemos comunicarnos con otros. Desde este punto se buscaron propuestas más concordantes con las necesidades y demandas de la población, aparece por primera vez el concepto de Educación Intercultural Bilingüe o Educación Bilingüe Intercultural.

“Alrededor de los años 70, en diversos lugares como en Ecuador y en la Amazonia peruana fueron los propios movimientos u organizaciones indígenas quienes demandaron el uso de su lengua y la presencia de elementos de su cultura en la educación formal. En este marco, la educación bilingüe primero, y la EIB después, se convirtieron en demandas de las organizaciones indígenas en aras de una educación de mayor calidad que les facilitase la apropiación de esas herramientas comunicativas...” (López, 2002), a lo anterior se suma “...importantes campañas de alfabetización de adultos en la propia lengua en los años 80 en Bolivia, Ecuador y Nicaragua, que se constituyeron en verdaderos antecedentes de lo que hoy es la EIB escolar...” (López, 2002). Estos datos demuestran la relevancia de la demandas del movimiento indígena en la gestación de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina.

La Educación Intercultural Bilingüe aparece debido al avance y evolución de los proyectos de educación bilingüe, la reflexión académica, los conocimientos científicos del bilingüismo, sobre todo en la adquisición de segundas lenguas, y el desarrollo del movimiento indígena, cuyas demandas incluían y daban relevancia a la educación. Estas primeras experiencias se desarrollaron en ámbitos donde la población escolar poseía como lengua materna la lengua indígena, por lo que el enfoque estuvo centrado en una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los estudiantes y propiciando el aprendizaje del español como una segunda lengua. Paralelamente se incluyó la necesidad de intervenir el currículo escolar de manera de incluir los saberes, conocimientos y valores tradicionales. La intención era acercar la comunidad a la escuela, de esta manera la educación para indígenas en Latinoamérica fue respondiendo a la exigencia de mayor pertinencia gracias a la participación de las comunidades indígenas, padres y madres de los estudiantes, sumando a esto la reflexión curricular y metodológica imprescindible para implementar la idea mencionada.

En las siguientes décadas el desafío de la Educación Intercultural Bilingüe fue mayor debido a que tuvo que enfrentar la nueva situación de los indígenas, que es la gran migración de estos pueblos a zonas urbanas, a veces lejanas a su origen. La llegada de inmigrantes a la ciudad que pertenecían a otros países convirtió a la ciudad en un espacio multicultural y pluriétnico, por lo que la educación en las grandes urbes debía adecuarse o encontrar un enfoque apropiado y pertinente a su realidad. La Educación Intercultural Bilingüe entonces se comienza a plantear en estos espacios sin llegar aún a una propuesta acordada entre el mundo académico, político e indígena, por lo que sólo podemos revisar factores que hacen propicia esta forma de ver la educación.

La Educación Intercultural Bilingüe intenta desarrollarse en la zona urbana refiriéndose a la dimensión cultural del proceso educativo y a “un aprendizaje significativo social y culturalmente situado” (López, 1999), a través de esta propuesta se intenta dar respuesta a la demanda de los educandos de una educación que les permita satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

### **6.1. El mecanismo operador.**

La interculturalidad tiene su origen en una realidad conflictiva y problemática cuyos factores históricos se remontan y suceden desde centurias en este continente, desde aquí la interculturalidad plantea caminos de encuentro cuyo mecanismo operador es el diálogo, él que se compone de dos operaciones, la interpelación y la respuesta. Estas operaciones se desarrollan durante el proceso de comunicación y el aprendizaje, tanto de las lenguas como de nuevos conocimientos. Así, la interculturalidad se entiende como una “práctica pedagógica que genera diálogo y encuentro en el conjunto de interacciones pedagógicas, del currículo y del sistema educativo” (Tovar, 2005).

Los campos de incidencia de esta práctica intercultural de relaciones entre culturas se pueden generar en muchas modalidades de acción, espacios y momentos. Se tomó para este estudio la forma de organizarlos “según la dirección a la que apuntan, sea esta hacia uno mismo y sus pertenencias (identidad), hacia el otro (convivencia), o hacia el mundo referencial (conocimiento)” (Tovar, 2005).

- Interculturalidad e identidad: “ésta expresa el lugar de las pertenencias del sujeto, por ejemplo uno nace siendo aymara, pero también llega a ser chileno o boliviano, y además es latinoamericano e incluso se identifica con otras asociaciones como lo son las religiones, etc. Entre todas estas pertenencias es posible que se desarrolle un vínculo articulador de manera que el individuo pueda asumir con libertad sus identidades y tradiciones variadas estableciendo entre ellas un puente innovador” (Tovar, 2005).

Respecto a la identidad de los individuos en contextos multiculturales urbanos como los de este estudio, la cita anterior entrega una descripción apropiada, por lo que la Educación Intercultural tendría como desafío el poder desarrollar la articulación apropiada entre las diferentes pertenencias de cada sujeto y a la vez propiciar la seguridad y autoestima necesarias para que cada uno pueda libremente asumir estas adscripciones identitarias.

Lo anterior forma parte del desafío de la interculturalidad, sin embargo, hoy en día en contextos urbanos la carencia de este eje transversal y los fenómenos sociales que ocurren en la ciudad como lo son la discriminación generan “conflictos que se están produciendo en el mundo para advertir que no hay una única pertenencia que se imponga de manera preponderante sobre las demás. Allí donde la gente siente amenazada su fe, es la pertenencia a una religión la que parece asumir toda su identidad. Pero si lo que está amenazado es su lengua materna, o el grupo étnico, entonces se producen feroces enfrentamientos entre correligionarios” (Maalouf, 1999), esto genera una delgada línea fronteriza entre las identidades, las que incluso al contraponerse se pueden anular, por lo que se define también este tipo de identidad como identidad frontera, lo que es una “visión que asume que las personas se desenvuelven en la cotidianidad con distintos acervos socio-culturales en función de la situación e interacción en la cual se encuentren las personas” (Donoso, 2002).

- Interculturalidad y convivencia: “es el ámbito de la interacción con el otro, del vivir juntos, de los derechos y de la exigibilidad, en suma, es el ámbito en que se construye la ciudadanía. Y la modalidad dialógica de esas interacciones será capaz de abrir las puertas hacia una ciudadanía intercultural” (Tovar, 2005). El desafío de la Educación Intercultural Bilingüe es entonces, promover relaciones recíprocas entre todos en el

campo y espacio de la interrelación. Los puentes de comunicación que se establecen entre los alternos y el diálogo entre éstos darán origen a una convivencia intercultural.

Actualmente en las grandes urbes la reciprocidad no es parte de los códigos éticos que rigen la interacción entre los individuos, al contrario la competitividad propicia una relación entre alternos de constante lucha por la dominación de uno sobre otro, es por esto que se producen formas de comunicación que parecieran lo contrario a la función esencial de ésta y más bien tienden a la separación y confrontación. En lugares donde subyacen formas de comunicación más recíprocas existen comunidades cuya vida es más armoniosa y no se producen situaciones que incluso pueden llegar a la violencia y agresividad, como ha sucedido en sociedades donde la xenofobia, racismo y otras formas discriminatorias han producido los efectos mencionados.

- Interculturalidad y conocimiento: todas las culturas poseen diversas formas de ver el mundo, de conceptualizarlo y representarlo. “Las diversas culturas y lenguas proponen diferentes maneras de ver y conocer. Resulta clave enfatizar el vínculo entre lo sensible y lo inteligible, y dar cabida al pluralismo epistémico” (Tovar, 2005), no sólo para recuperar las culturas e identidades de los pueblos indígenas, sino para que todos los niños y niñas puedan desarrollar conocimientos pertinentes que les de mayores posibilidades para poder resolver las problemáticas cotidianas de la vida.

Es así como un estudiante no sólo comprenderá el valor del cuidado del medio ambiente por razones científicas, sino que además establecerá un vínculo con él, o sabrá de aquellos que desarrollan este vínculo y que eso les permite relacionarse mejor con la naturaleza. Otro ejemplo práctico sería que si una niña o niño sabe ubicarse en el espacio a través de las convenciones de la cultura dominante, también sabrá de acuerdo a otras culturas, las que sin duda le permitirán ubicarse mejor en el espacio, sin duda una ganancia. El desafío para la Educación Intercultural Bilingüe entonces, es lograr una apropiada articulación curricular y promover un conocimiento intercultural.

En la sala de clases, la que se caracteriza por la diversidad cultural que la compone<sup>6</sup>, inevitablemente se producirá el conflicto, él que tiene sus causas en la historia de Latinoamérica, donde una cultura (dominante y colonizadora) ha establecido las normas y

---

<sup>6</sup> Ref.: pág. 65 capítulo VI. VII: Viña del Mar una ciudad multicultural y pluriétnica.



patrones para comprender el mundo, invalidando otras. Entonces, al promover el enfoque intercultural, el conflicto consistente de relaciones de poder emerge y se hará sentir en todos los campos.

El conflicto aparece al enfrentar conocimientos establecidos jerárquicamente con respecto a otros que pasan a formar parte del conocimiento popular, al incluir este conocimiento en la labor escolar debe considerarse también la historia, “la incorporación de los saberes, valores y prácticas locales no se limita a la identificación de los saberes previos de los estudiantes, sino que merece un espacio de trabajo definido en el cual se explore su significado y aportes. Ese espacio educativo deberá ser debidamente contextualizado recuperando escenarios y formas de aprendizaje locales” (Tovar, 2005). La Educación Intercultural Bilingüe evita presentar al otro con compasión o desde una mirada sesgada, sino que trata de resaltar las posibilidades de explorar otra cultura o forma de pensar del alterno, lo que en muchas ocasiones se transforma en un conocimiento más pertinente para los desafíos que la vida les presenta a los estudiantes.

## **6.2. El aprendizaje en contextos multiculturales**

Las escuelas de las ciudades del país desarrollan su labor en contextos multiculturales, ya que su población escolar esta constituida por estudiantes adscritos a diferentes culturas e identidades. Como se viene expresando hace unos párrafos atrás, las culturas indígenas tienen cosmovisiones propias que dan “lugar a estructuras de interpretación y aprehensión de la realidad, llamaremos a estas estructuras, esquemas de interpretación culturalmente determinados” (Tovar, 2005). Lo anterior se entiende como al existencia en el momento de la socialización inicial de la vida de cada individuo, de una lógica de pensamiento “que conlleva a aprehender las situaciones, variables o esquemas desde un conjunto de significaciones socialmente compartidos. Esta lógica atraviesa las maneras de pensar así como la forma de plantear soluciones y la práctica diaria de los portadores de la cultura” (Tovar, 2005).

La familia cumple un rol preponderante en la formación de estos esquemas de interpretación, junto a la familia está la comunidad con la cual el niño o la niña tienen sus primeras experiencias de socialización. Estos esquemas corresponden a cada estudiante

que llega a la escuela y es de ahí que se puede plantear que cada individuo es único en su clase, respecto a los esquemas de interpretación que posee, lo que es una realidad de las escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar.

Para abordar este contexto tan diferente se deben tener presente por lo menos cuatro aspectos característicos de los niños y niñas indígenas o de otros grupos que no corresponden a la cultura dominante:

- La preferencia por el trabajo colaborativo, que se deriva de los pueblos cuya cultura poseen una vida comunitaria, pues "...en una comunidad indígena se establece una serie de relaciones, primero entre la gente y el espacio, y en segundo término entre las personas" (CMPIO, 2003), lo que hace del trabajo colaborativo una práctica de interrelación habitual y cercana a las prácticas cotidianas de las culturas de los pueblos indígenas.
- El aprender por imitación, ya que en muchas culturas la mejor manera de enseñar es a través del ejemplo, incluso el ser discípulo de un maestro es práctica de aprendizaje en muchas de ellas, es decir, aprender haciendo<sup>7</sup>.
- Los pensamientos se construyen a partir de lo concreto, lo que es el inicio para desarrollar el pensamiento abstracto; sin embargo aún en la escuela se entienden los procesos al revés y por ejemplo la enseñanza de la lectura y escritura va desde lo abstracto a lo concreto,<sup>8</sup> no respetando las formas de interpretación del mundo de cada uno de los educandos, pues la enseñanza se elabora desde la idea de que se deben organizar los contenidos del currículo, considerando la relevancia de cada uno de ellos y no establecer la relevancia de un contenido por la posibilidad de articularse con otros conocimientos que son previos a la enseñanza y que son con los que los niños y niñas llegan a las escuelas.
- Los niños y niñas tienen la capacidad de observar desde la primera infancia, lo que les permite apropiarse de su entorno y conocerlo a partir de sus estructuras mentales, los que se conceptualizan como esquemas de conocimiento, que son parte de su cultura."Dicho de manera coloquial, en la mente no se encuentra la

---

<sup>7</sup> Lo que forma parte de las sugerencias didácticas de la Reforma Educacional de Chile (2002), que insta a generar momentos de aprendizaje, donde los educandos aprendan realizando la actividad, o participando en el lugar en la cual se realiza, observando primero e imitando después. Esta práctica también forma parte de la enseñanza (pedagogía endógena) de los pueblos originarios de este país como lo son los Mapuches, Aymaras, Quechuas, Licanantay, Rapa Nui, etc.

<sup>8</sup> Entendiéndose por lo concreto a aquellos conocimientos posibles de construir a partir de la articulación de los conocimientos previos de los estudiantes que permiten "la elaboración de representaciones personales del contenido enseñado" (Mauri, 1997).

cosa “real”, sino la idea o representación que hemos elaborado de ella” (Mauri,1997)<sup>9</sup>

La carencia de conciencia de lo planteado por parte de los docentes ha resultado en una pedagogía inadecuada y no pertinente. Así pues, mientras los estudiantes tienen sus propios procesos, que determinan la interpretación de la realidad, los nuevos conocimientos entregados por el profesor desafían al niño o niña a comprenderlos reestructurando sus marcos conceptuales y su forma de conocer el mundo, esto es muy complejo, por lo que muchos de los estudiantes se acomodan al mecanismo más simple: la memorización.

El problema epistemológico que tiene que ver con “el choque que se produce entre los conceptos y definiciones de las ciencias occidentales y la integralidad como se comprende el mundo en las culturas originarias de América Latina” (Tovar, 2005), no es tratado y se tiende a fragmentar, según la clasificación de las diferentes disciplinas de la cultura occidental, lo que desnaturaliza a los saberes indígenas y no se produce el encuentro intercultural.

Los problemas planteados en los dos últimos párrafos son los desafíos que enfrentan los profesores y la escuela para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Para resolverlos se requerirá de:

- Nuevas concepciones educativas.
- El compromiso de todos los profesionales de la educación desde los académicos a los docentes de aula.
- Considerar el estilo de aprendizaje construido en los niños y niñas durante la educación inicial en el seno de su familia y comunidad.
- Organizar los aprendizajes, estructurando las áreas de conocimiento en tres “lo propio o local, lo regional y nacional y finalmente lo internacional; es decir los saberes y competencias derivadas de la cultura propia; apropiación de los saberes y capacidades necesarias en el contexto nacional, y apropiación de los conocimientos universales” (Tovar, 2005).

---

<sup>9</sup> “Los esquemas de conocimiento no son de material experiencial, sino simbólico; no son una copia de la realidad, sino una construcción en la que han intervenido otras ideas que ya poseíamos y que se encontraban ya almacenadas en nuestra mente” (Mauri, 1997)

### 6.3. Ambientes Interculturales

La sala de clases es el escenario de la Educación Intercultural Bilingüe. En esta nueva visión de la práctica pedagógica es donde se genera el espacio educativo, el que influye en el comportamiento y el aprendizaje que surge de las características de este espacio. La forma en que se relaciona este espacio social y educativo y la interacción entre los dos protagonistas, los estudiantes y el profesor, son factores del proceso educativo.

Un ambiente es un espacio físico diseñado, en este caso, con características que permitan el logro de los objetivos propuestos, por lo que debe ser un sitio que estimule el encuentro entre los estudiantes y los educadores respectivamente, que esté expresado en un discurso legítimo y legitimado; que permita también el desarrollo de las actividades que implican el aprendizaje (muebles, materiales, espacio para el trabajo grupal e individual). “Integra en su diseño los significados y sentidos que se confieren a los procesos y actividades que en él se realizan, y que se alimentan tanto de la propuesta pedagógica como en los rasgos objetivos del contexto” (Tovar, 2005).

El ambiente educativo generalmente es comprendido por los docentes como el espacio creado por ellos para el logro de los aprendizajes y no se entiende como el espacio de interacción entre varios actores que integran las finalidades, perspectivas culturales, valores e intencionalidades que cada uno de ellos porta y da a conocer en ese lugar.

Los ambientes educativos están normados por una tradición de valores incuestionables, pero se debe considerar que estos ambientes son creados por las personas y por eso pueden ser evaluados constantemente y modificados si es necesarios.

El ambiente educativo es intercultural si el espacio permite y promueve “la relación entre miembros de diferentes culturas en un plano de equidad” (Tovar, 2005), este enfoque se construye diariamente dependiendo de la relación y negociación de las diferentes culturas, siempre que responda a las necesidades de este contexto multicultural. Por lo que si bien la interculturalidad encierra en sí misma características y preceptos que deben integrarse al sumarse a esta propuesta de Educación Intercultural Bilingüe, el ambiente educativo que se generará será pertinente al contexto.

Los ambientes interculturales deben considerar la centralidad de la tarea en el docente, ya que es él quien lo construye y esto es parte de su estrategia pedagógica. Para esto se considera la adecuación de las directrices y políticas institucionales, las que hacen legal su propuesta. El docente integra elementos que son propios del contexto, lo que se traduce en un ambiente más familiar o cercano a los estudiantes. También propicia la convivencia entre los estudiantes pertenecientes a diferentes culturas estableciendo normas de respeto y comunicación entre todos.

Junto a lo anterior, el ambiente intercultural promueve la participación y visibilización de las intencionalidades y objetivos que tienen los miembros de las diferentes culturas acerca del sentido, trabajo y resultados esperados del proceso educativo. El ambiente intercultural convoca expectativas y visiones diferentes y hasta contradictorias. Para ello se debe prever que la interacción se genere en torno un diálogo que se traduzca en posibilidades de participación de todos y que culmine en la negociación.

Finalmente se puede considerar que los ambientes interculturales son “una construcción compleja que permitirá un proceso educativo con pertinencia cultural tendientes al desarrollo del estudiante, su idioma y cultura, potenciando sus capacidades y el acceso a los conocimientos universales” (Tovar, 2005). Esto asegura el desarrollo educativo del estudiante en todas sus dimensiones, considerando sus particularidades. Lo prepara para convivir con el mundo, la diversidad, fortaleciendo su identidad.

#### **6.4. Interculturalidad y cognición**

Se considera que cuando se encuentran en un ambiente pedagógico estudiantes de diferentes culturas o identidades, las experiencias, saberes y cosmovisión de cada uno de ellos son factores condicionantes de su aprendizaje.

Varios autores han desarrollado trabajos en torno a la relevancia y necesidad de repensar la práctica educativa y considerar el rol que cumple la cultura de origen del estudiante. “Se ha resaltado que el desarrollo del niño o niña es un proceso socialmente mediado, asistido, guiado, en el que el papel de la educación y de los procesos educativos es crucial” (Bruner, 1998). Es decir que el proceso cognitivo se desarrolla influenciado por el

contexto cultural. “La educación es un proceso por el que la cultura amplifica y ensancha las capacidades del individuo” (Bruner, 1998).

La educación es una forma de diálogo en la que el estudiante aprende a construir conceptualmente el mundo, lo que hace con la ayuda y guía del adulto (andamiaje). Pero además también interactúa entre sus pares, lo que conlleva también a la concreción de otros conceptos con los cual interpretará el mundo. Entonces ambas interacciones harán que este andamiaje faciliten las zonas de desarrollo próximo como lo establece Vigotsky en 1981 “...donde el área de desarrollo real hace referencia a lo que el niño es capaz de realizar sin la ayuda de otro, por sí mismo; mientras que el área de desarrollo potencial<sup>10</sup> es definida como la diferencia que existe entre las tareas que el niño puede realizar por sí solo y aquellas que puede hacer con la ayuda de, o en cooperación con, otra persona”, que pueden ser profesores, otros niños y/o libros, TICs, etc.

Sin duda aquellas estrategias que se desarrollen contextualizadas en los conocimientos previos de los estudiantes y en su forma de interpretar el mundo lograrán aprendizajes significativos.<sup>11</sup> Sin embargo en las escuelas de la actualidad estas singularidades de los estudiantes no son tomadas en cuenta por lo que resulta más difícil el logro de los aprendizajes.

Para poder abordar lo planteado en el párrafo anterior, se ejemplifica con uno de los momentos más importantes de la clase, que es el cierre, en el que se debe intentar la generalización de las conclusiones esto es relevante en contextos multiculturales, ya que a través de ella se obtienen “las abstracciones de características, contenidos sustanciales, estructura e información provenientes de una situación u objeto de conocimiento particular” (Tovar, 2005). La generalización, proceso asociado al logro de la metacognición permite entonces, el conocimiento y características de un contexto, que los estudiantes comparan de acuerdo a las diferencias evidenciadas en el proceso de

---

<sup>10</sup> Se entiende áreas de desarrollo potencial, como las áreas de desarrollo próximo, establecidas por la teoría pedagógica y que en la actualidad es “el único tipo de instrucción adecuada que marcha delante del desarrollo y lo conduce” (Vygotsky, 1981), la que permite la intervención de guía de los otros (docentes), lo que dará como resultado que el proceso de aprendizaje no sea debido al esfuerzo sólo individual de cada niño, sino el resultado de un proceso de interacción social, de un desarrollo conducido, por lo que el niño se apropia de la cultura..

<sup>11</sup> La teoría del constructivismo afirma que “la educación es un proceso de desarrollo culturalmente contextualizado” (Coll, 1997), por lo que al plantear que “una teoría del desarrollo es independiente de la cultura, no es una afirmación incorrecta, sino absurda” (Bruner, 1988 en Coll, 1997).

aprendizaje, o que permite replantear conceptos, ampliarlos y darles funcionalidad aumentando el conocimiento. Por lo que aprender en la diversidad siempre será una ganancia, cuando el aprendizaje se desarrolla en la línea propuesta por la Educación Intercultural Bilingüe.

### **6.5. Un currículo intercultural**

El currículo oficial es el que norma la labor de la escuela y determina en su totalidad la labor del profesor. Sin embargo, a pesar de esta normativa estricta y a veces poco flexible, existe la posibilidad de concretar una propuesta curricular sobre todo en el nivel de educación parvularia, el que por sus particularidades, permite flexibilizar e incluir cada uno de los contextos que formarán parte de los ambientes educativos generados por la educadora. Para ello se debe considerar las diferentes “visiones epistemológicas y de cosmovisión y los ejes que estructuran la identidad y pertenencia de los estudiantes” (Tovar, 2005). Algunos de los principios a considerar para diseñar este currículo los plantea Lois Meyer, distinguiéndose los siguientes:

- En la escuela la toma de decisiones es colectiva.
- Se gobierna mediante un consejo estructurado representativamente.
- La escuela propicia la reflexión, la toma de conciencia, el respeto a la libertad y la autonomía.
- Promueve la participación de las niñas y niños por igual en el ámbito escolar y comunitario.
- Promueve valores de convivencia que sustentan la interculturalidad.
- La experiencia formativa propia es puesta como elemento de la apropiación del conocimiento.
- La práctica educativa propicia la adquisición de habilidades para el logro de aprendizajes autónomos.
- El estudiante es el centro de la práctica educativa.
- El educador es un facilitador de aprendizajes, comprometido e integrado a la comunidad.
- El currículo es flexible y contiene ejes como pertinencia cultural y modos de apropiación de los aprendizajes.

- Los ejes curriculares se integran por componentes que abarcan los ámbitos académico y comunitario.
  - La estrategia metodológica se basa en proyectos de aprendizaje.
  - Los materiales educativos y el equipo de medios electrónicos se emplean en la construcción de experiencias de aprendizaje.
  - La evaluación es integral, de corte cualitativo y atiende a procesos y resultados.
- (Meyer, 2000)

Pero, a pesar de estos principios se debe considerar que en Chile el currículo es muy estricto, ya que se ve la educación desde lo que el niño o niña debe aprender<sup>12</sup> y las decisiones se toman de manera centralizada, por lo que es difícil el considerar todos estos principios. Por otro lado, se requiere de un cambio en la forma de educar, una transformación del pensamiento pedagógico de cada profesor o educador, donde el rol del educador sea como facilitador de los aprendizajes y garante de un ambiente educativo apropiado para la interacción en la diversidad; que considere ésta como un recurso pedagógico y no como una dificultad.

## **6.6 Construcción de una propuesta didáctica para la Educación Intercultural Bilingüe**

Con todo lo revisado se debe profundizar en cómo se debe elaborar una propuesta pedagógica, que debe ser en su esencia innovadora. Para ello el educador o educadora requiere formación especializada que le permita desarrollar competencias interculturales, las que se enfocan en el valor de la diversidad como riqueza y la desconstrucción de las prácticas y saberes excluyentes. Esto parece ser un principio universal, sin embargo no lo es, ya que cada cultura, sobre todo la dominante (occidental), se ha desarrollado e impregnado nuestra personalidad y concepciones con conceptos discriminadores, los cuales ni siquiera cuestionamos o identificamos.

---

<sup>12</sup> Se hace referencia a que el currículo oficial contempla lo que el niño o niña debe aprender desde la visión centralizada y homogénea que define el sistema educativo, no permitiendo la contextualización o diversificación del currículo, que considera e inserta los conocimientos locales y propios que a veces son contradictorios con los conocimientos oficializados por el currículo establecido.



Importante es también, como se revisaba anteriormente, la construcción de ambientes interculturales priorizando la contextualización, la que se sustenta en la “concepción del aprendizaje situado” (Bruner, 2000). Para ello es necesario contar con estrategias de “enseñanza situada” (Díaz, 2002) y que el aprendizaje se base en el contexto de los sujetos de aprendizaje. Cuando se logran vincular las experiencias de vida con el aprendizaje en el aula, el ambiente escolar se transforma en un espacio de interacción, en que cada miembro emite su visión de las cosas y se construyen en el colectivo una relación que transforma el espacio y el tipo de aprendizaje que se produce, aquellos que no pertenecen a una cultura determinada al interactuar con otra enriquecerán su conocimiento y se apropiarán de aquello que no conocen, lo que se transforma en una ventaja para el estudiante en el desarrollo de su identidad, la capacidad de convivir y su cognición.

Otro perfil de la enseñanza situada necesaria para construir una propuesta didáctica para Educación Intercultural Bilingüe es considerar que “los estudiantes son sujetos históricos, que han tenido una trayectoria de vida escolar. En cuanto a sujetos históricos, están ubicados en un tiempo, situación y contexto determinados, que tienen incidencia en sus procesos de aprendizaje” (Tovar, 2005), por lo que en contextos urbanos donde la historia de los estudiantes está marcada por el desconocimiento de esta, no considerándose las particularidades de cada uno, genera mayor complejidad para poder lograr la contextualización de los aprendizajes.

#### **6.7. Viña del Mar una ciudad multicultural y pluriétnica.**

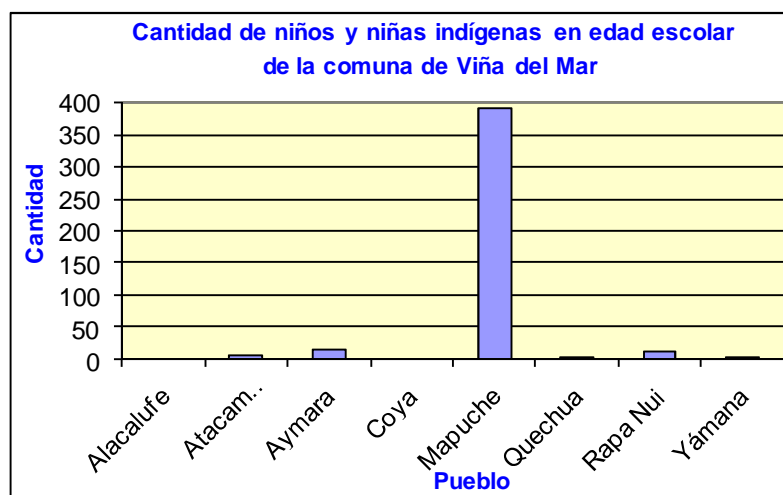
La comuna de Viña del Mar es una de las comunas de la Región que posee mayor cantidad de habitantes, lo que corresponden a 286.931 habitantes de los 1.539.852 habitantes de la Región (CENSO 2002), esto alcanza a un 18,6 % de la población total de todas las comunas, esta población se incrementó debido a factores como la migración de familias desde las diferentes zonas del país y del extranjero.

La población inmigrante presenta características culturales diversas, ya que como se menciona anteriormente provienen de diferentes lugares. Estos al radicarse en la comuna desarrollan vínculos de pertenencia con aquellos grupos con los que coinciden en su

origen o en sus prácticas culturales. Consecuencia de lo anterior se produce el fortalecimiento de los diversos grupos, los que se organizan al principio por necesidades básicas de sobrevivencia, como trabajo, techo, etc. Más tarde desarrollan y rescatan sus tradiciones y patrones culturales de los que son herederos. Así es como, poco a poco, estos grupos se visibilizan en la comuna, manifestando su identidad cultural frente al resto de la comunidad, a través de la celebración de sus ritos, campañas de sensibilización y difusión cultural que emprenden<sup>13</sup>.

Este fenómeno, hace que la ciudad de Viña del Mar se defina como una ciudad multicultural, donde las organización de estos grupos se define a partir de la pertenencia a identidades indígenas o de nacionalidades extranjeras, éstas últimas compuestas por países tan variados y lejanos como: Palestina, España, Alemania, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, etc.

Se debe considerar también que el CENSO del año 2002, si bien es cierto fue diferente al CENSO de 1992, pues disminuyó la población indígena en esta comuna, sin embargo se mantiene la presencia de una cantidad importante de niños y niñas en edad escolar que viven en Viña del Mar que se definen a si mismos como miembros de un pueblo indígena determinado, lo que podemos apreciar en gráfico que se presenta a continuación.



<sup>13</sup> Las Organizaciones que se han fundado en la comuna de Viña del Mar se basan en una relación de pertenencia cultural, conformadas como centros culturales y organizaciones indígenas, constituidas según la normativa municipal como de la Ley Indígena. Las organizaciones son: Agrupación comunidad Mapuche We Liwen de Nueva Aurora. Asociación Intercultural de Microempresarios Indígenas ASOMI V región. Asociación Indígena Willi Kürrof. Asociación Indígena Antü Mapu. Centro Cultural Mapuche Kuibi Che. Centro Cultural Mapuche Ñgierre Mapu Weichafe Rain Railef. Coordinadora Juvenil Mapuche Newen Weche ZAPU. Comité de Vivienda Düamun Ruka.

Estos datos, muestran la diversidad étnica presente en la comuna, por lo que se puede caracterizar a esta ciudad como pluriétnica. Donde se aprecia la superioridad de la presencia Mapuche en comparación con otros pueblos como los Yámanas, Alacalufes, Aymaras, Atacameños (Licanantay), Quechua y Rapa Nui. También se aprecia que existe presencia de todos los pueblos indígenas reconocidos en la Ley Indígena como presentes en el país.

### **6.8. Acciones y aspectos jurídicos para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile.**

En este tema es posible apreciar la vigencia de fundamentos jurídicos que posibilitan el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, los que mencionan a continuación.

1.- La Ley General de Educación Nº 20.370 promulgada el cuatro de Agosto del 2009, que tiene entre sus fines el:

“Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.” (Ley General de Educación)

Y principios como:

- ❖ Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- ❖ Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

- ❖ Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia. (Ley General de Educación)

Estos fines y principios, son la base para poder desarrollar e implementar la Educación Intercultural Bilingüe en todo el país. Ya que esta Ley rige a todos los niveles de enseñanza, educación parvularia, básica y media.

Asimismo, esta Ley establece en párrafo 2º, de Derechos y Deberes, que: “Es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias.” (Ley General de Educación, Artículo 4º)

Además, según esta Ley “Los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley. También tendrán derecho a establecer planes y programas propios en conformidad a la ley, y a solicitar, cuando corresponda, financiamiento del Estado de conformidad a la legislación vigente. (Ley General de Educación, artículo 10, letra f). Esto beneficia la posibilidad de crear una escuela cuyo enfoque educativo sea Intercultural Bilingüe.

Esto queda más explícito cuando la Ley manifiesta que: “se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, entre otras”. Entonces, la Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.” (Ley General de Educación, artículo 23)

En cuanto a los Objetivos generales de los niveles de educación parvularia, básica y media, la Ley General de Educación obliga que: “en el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo.” (Ley General de Educación, artículos 28,29 y 30)

Finalmente, “en el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo.” (Ley General de Educación, artículo 32)

Por otro lado Programas como el de Educación Intercultural Bilingüe (del Ministerio de Educación, tiene como función implementar la Educación Intercultural Bilingüe la que desarrolla focalizando su accionar en zonas denominadas indígenas como son la Primera<sup>14</sup>, Segunda, Octava, Novena, Décima Región e Isla de Pascua. Las que formaron parte del Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas (Orígenes) y cuyo objetivo es mejorar las condiciones de vida y promover el desarrollo con identidad de los pueblos indígenas de Chile; por lo que las otras regiones y sobre todo las zonas urbanas quedaron fuera de estas políticas educativas.

Una característica de este Programa y que contribuye en la visión de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile es la importancia de la participación de comunidades y dirigentes indígenas en las escuelas asegurando la pertinencia del proceso educativo, lo que colabora con un antecedente importantísimo para incluir este aspecto en la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe en zonas urbanas. Este elemento se convierte en la forma de incorporar la o las diversas culturas al salón de clases.

Para aclarar y detallar el punto anterior se revisará el Informe de Capacitación al Asesor Cultural Comunitario,<sup>15</sup> (Enero, 2004) el que plantea que: “la incorporación de este actor de la comunidad al proceso pedagógico obedece a un doble requerimiento, por un lado a la necesidad de incorporar el conocimiento mapuche al proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas –cuestión que el profesorado no está en condiciones de realizar- y, por otro, a la necesidad de participación demandada por las comunidades en el proceso educativo”(CONADI, 2004). Según este informe:

---

<sup>14</sup> La primera Región hoy esta conformada por dos regiones, siendo la Primera o de Tarapacá y la Décimo quinta o Arica - Parinacota.

<sup>15</sup> El “Informe de la Capacitación del Asesor Cultural Comunitario” surge a raíz de una iniciativa de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

1. “Puesto que se concibe no sólo como un aporte pedagógico-escolar sino como un depositario del saber, conocimiento e información cultural de su pueblo que contribuye a la proyección del mismo mediante la educación”.
2. “En el sentido transformador de las prácticas tradicionales del profesorado, puesto que ocurre una tensión positiva que obliga a la complementación y negociación de significados en el seno del proceso pedagógico entre el docente y asesor, elemento clave para el avance de la Educación Intercultural Bilingüe en el ámbito de la construcción de conocimiento desde ambos mundos de vida. Esto último, en el entendido de que el asesor cultural reflejará las comprensiones de su campo cultural”.
3. “Se busca superar la idea de la escuela como espacio sociocultural cerrado y auto referente, para dar cabida a la búsqueda de los sentidos que están en su entorno sociocultural”.

Todo lo anterior, refuerza aun más la importancia del Educador Comunitario Indígena en los ambientes educativos interculturales.

#### **6.9. La CONADI y su acción para la E.I.B. en Viña del Mar**

La Ley Indígena N° 19.253 mandata y asigna a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en tanto organismo público, la misión de promover, coordinar y ejecutar, la labor del Estado a favor de los indígenas, iniciándose con esto una nueva etapa en la protección y fomento de las personas, familias y comunidades indígenas del país, estableciéndose fórmulas y mecanismos institucionales que coadyuven la integración indígena al desarrollo económico y social del país, manteniendo sus espacios ancestrales, costumbres e identidad, proceso que requiere de insumos para una toma de decisión adecuada y efectiva.

Puntualmente, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena debe avanzar en la implementación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, según lo establece el artículo 32° de la Ley N°19.253.

Para ello, han ido estableciendo las coordinaciones necesarias con el Ministerio de Educación, para poner en marcha la Educación Intercultural Bilingüe en establecimientos educacionales con alta concentración de población indígena, referidos específicamente a las zonas declaradas como Áreas de Desarrollo Indígena.

Por otro lado, la puesta en marcha de la Educación Intercultural en todos aquellos establecimientos educacionales del país que, sin tener una alta concentración de población indígena, se justifican por el sólo hecho de tener población escolar indígena o hacer referencia curricular a la existencia de etnias indígenas. Es el caso particular de la Región Metropolitana de Santiago y la Quinta región, específicamente la comuna de Viña del Mar.

Parte de las políticas locales para los pueblos indígenas de Viña del Mar han sido gestiones y convenios hechos en conjunto entre la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y la Ilustre Municipalidad de Viña del Mar, que han dado pie a iniciativas como la instalación de un profesional en la Oficina de Grupos Prioritarios para asistencia a los habitantes indígenas de la comuna. Esta oficina ya no está en función pero colaboró con el fortalecimiento de las organizaciones indígenas de Viña del Mar, permitiendo que se desarrollaran proyectos tan importantes como la creación de un Centro Ceremonial Indígena, ubicado en el terreno del Parque Botánico de la ciudad.

En cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe, los convenios establecidos entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y la Ilustre Municipalidad de Viña del Mar se encuentran enmarcados en el Programa de acción denominado “Aplicación del Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe”, el cual se estructura en cinco componentes:

1. Proyectos de Desarrollo Curricular
2. Participación Comunitaria Indígena en la Gestión Educativa Institucional
3. Desarrollo Técnico-Pedagógico Intercultural Bilingüe
4. Mantenimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas
5. Formación Docente de Servicio en Educación Intercultural Bilingüe

Uno de los ejes estratégicos de intervención de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, es el de promover e impulsar la participación indígena en la vida nacional, por lo que es prioridad el desarrollo de una línea de trabajo que “fortalezca la participación comunitaria indígena en todos aquellos procesos que revitalicen la convivencia intercultural” (CONADI, 2006). En lo que respecta al Componente de Participación Comunitaria Indígena en la Gestión Educativa, la orientación de la Corporación es la de promover la vinculación del actor social indígena – hombres y mujeres- en el proceso educativo desarrollado en una determinada comunidad educativa, con el objetivo de impulsar el reconocimiento de las culturas indígenas en el ámbito local y su incorporación en el quehacer pedagógico y curricular.

Es sabido que gran parte de la responsabilidad actual en la administración de la educación en nuestro país recae en las municipalidades. Entonces, es fundamental generar mecanismos de vinculación con la Corporación Municipal de Educación, para poder profundizar en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la comuna. Con la participación del Municipio, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y las distintas organizaciones indígenas, es posible concretar la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en una fase preliminar.

#### **6.10. Nuevas políticas indígenas para los contextos urbanos.**

También se consideran las nuevas políticas indígenas promocionadas y que se encuentran en su etapa de implementación por el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet. Las que surgieron debido a que en el año 2006 se desarrolló “...un intenso ejercicio de diálogo y de elaboración de propuestas en el seno de todos los pueblos indígenas”(Bachelet, 2007). En este documento, en el quinto lineamiento estratégico se refiere a educación y cultura estableciendo: “la promoción de una indicación en el Proyecto de Ley General de Educación, que se presentó en el Congreso, para reconocer, respetar y valorar la diversidad étnica y cultural como parte de los objetivos de la enseñanza básica y media” (Bachelet, 2007).

Así también un tercer lineamiento estratégico establece la política indígena urbana que dice; “fortalecerá la identidad y el rescate cultural, además de la visibilización de la diversidad cultural en los espacios públicos” (Bachelet, 2007). El mandato de la presidenta



Michelle Bachelet, legítima y legaliza la acción pública y gubernamental en torno a la institucionalización de la comprensión de la sociedad chilena en contextos urbanos y además la necesidad e importancia de considerar esta diversidad multicultural y pluriétnica en la formulación de políticas públicas, que tiendan a incorporar los saberes de las diferentes culturas indígenas, que forman parte de los centros urbanos del país.

Todo lo mencionado establece un marco jurídico que sirve de sustento y además de norma para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la comuna de Viña del Mar, ya que mandata, obliga y permite que las escuelas de los diferentes niveles educativos deban desarrollar este enfoque si tienen una alta concentración de niños y niñas indígenas como estudiantes, como así mismo permite que los establecimientos educacionales generen sus propios planes y programas de estudio, siendo lo más destacado que la Ley General de Educación contenga en uno de sus fines y en tres de sus principios la definición apropiada que da pie a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.

El marco jurídico mencionado y los antecedentes presentados de diversas acciones ejecutadas por las instituciones públicas como CONADI y Municipalidad de Viña del Mar, sumadas a las Universidades y las organizaciones indígenas de la comuna constituyen los cimientos para construir en los establecimientos educacionales la EIB para contextos urbanos como lo es la ciudad de Viña del Mar.

## **7. IDENTIFICACIÓN GENERAL DEL PROYECTO ENTRE LA OFICINA DE ASUNTOS INDÍGENAS DE SANTIAGO Y LA CORPORACIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE VIÑA DEL MAR, AÑO 2007**

A continuación se presenta la identificación general del proyecto entre la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago y la Corporación Municipal de educación de Viña del Mar, correspondiente al año 2007 y que fue el objeto de estudio para el desarrollo de esta tesis.

**Nombre del Proyecto.** *“Apoyo a la participación comunitaria indígena para la instalación de la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas de Viña del Mar”.*

**Localización del Proyecto.** El proyecto se llevará a cabo en establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar, Región de Valparaíso.

**Tiempo de Ejecución.** El proyecto se iniciará en Julio de 2007 y finalizará en Diciembre de 2007.

### **7.1. Fundamentación**

La visibilización del actor social indígena –hombre y mujer- implica incorporar necesidades, aspiraciones y puntos de vista de las propias organizaciones indígenas al quehacer educativo y, procura establecer puentes de colaboración entre todos los actores del entorno comunitario, al mismo tiempo que se avanza en la construcción de estos puentes, en la promoción del diálogo y la cooperación mutua entre las culturas presentes en el ámbito local; las mujeres y hombres indígenas aseguran que no se pierda su cultura, que no se pierda su identidad histórica y pueda proyectarse al futuro.

Desde esta perspectiva, el actor –hombre y mujer- indígena, en tanto representante de organizaciones indígenas, el educador y la educadora comunitaria indígena reconocido en dicho ámbito, se convierte en un agente educativo capaz de desplegar un saber y de aportarlo a la construcción colectiva.

Lo anterior adquiere sentido si se parte del convencimiento de que la “educación es una tarea bastante compleja como para ser algo que solamente corresponda al profesorado o a las familias por separado, por lo que debe constituirse como algo que incluya una dimensión más comunitaria, la cual debe comenzar por la cooperación como eje vertebrador del encuentro y la construcción de una educación de calidad donde se permita y fomente el desarrollo de los valores democráticos”<sup>16</sup>.

A la luz de la experiencia implementada durante el año 2005, quedó relativamente claro que la promoción de la educación en valores, emplazada hacia la formación de una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino debe ser una tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás agentes educativos, donde el rol de un educador y educadora indígena es un punto de partida.

## **7.2. Objetivo General:**

Promover la participación de hombres, mujeres y organizaciones indígenas en el desarrollo de acciones concretas en educación, a fin de avanzar en la revitalización de la convivencia intercultural en un espacio territorial, de respeto entre personas y de reconocimiento de la identidad local con diversidad cultural.

### **Objetivos Específicos:**

- Sensibilización sobre la importancia de reconocer la coexistencia de culturas indígenas en la comuna
- Valoración positiva de la coexistencia de las culturas indígenas en la escuela para el desarrollo de la capacidad de vivir la interculturalidad
- Adquisición de conocimiento sobre las culturas indígenas por parte de profesores y profesoras municipalizados de la comuna, para la reflexión sobre el trabajo pedagógico intercultural y su materialización en el aula
- Instalación en una fase inicial de la educación intercultural bilingüe en el sistema educacional municipalizado de la comuna
- Reconocimiento de la convivencia intercultural como riqueza y aporte para la construcción de identidad propia de la comuna, a partir de la experiencia pedagógica

---

<sup>16</sup> Vila Merino Eduardo; Globalización, Educación Democrática y Participación Comunitaria. Universidad de Málaga España.

### 7.3. Metodologías de trabajo:

El proyecto contempla en su desarrollo dos metodologías de trabajo. La primera pretende fomentar y propiciar la participación de los indígenas en la labor escolar; y la segunda, evaluar la experiencia para generar insumos que nos permitan perfeccionar la experiencia y masificarla.

La metodología activa participativa nos permite logros como son una relación horizontal entre los involucrados y la generación de prácticas interculturales de relación entre todos, esta es llevada a cabo en diversas acciones como son el desarrollo de capacitaciones, jornadas de sensibilización, jornadas de educación tradicional, y estrategias didácticas aplicadas en aula.

La metodología cualitativa que se desarrolla a través del uso de la técnica etnográfica durante el proyecto, nos permite recopilar la información necesaria, cruzarla y contrastarla para evaluar el proyecto y generar una visión de los productos obtenidos y los procesos de relaciones sociales entre los involucrados generados.

### 7.4. Descripción de etapas y actividades:

<b>Etapas</b>	<b>Nº</b>	<b>Actividades</b>
<b>Primera</b>		
Sensibilización sobre la importancia de reconocer la coexistencia de culturas indígenas en la comuna de Viña del Mar y los beneficios de la diversidad. Promoviendo el contacto entre las diferentes culturas de la comuna y posteriores vínculos que se establezcan.	1	Reunión entre la coordinación del proyecto y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
	2	Reuniones entre Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Municipalidad de Viña del Mar y Corporación para el Desarrollo Social de la comuna de Viña del Mar.
	3	Reuniones con hombres y mujeres indígenas que participaran en la experiencia
	4	Difusión a través de los medios de comunicación
	5	Reunión con Jefes(as) de Unidades Técnicas Pedagógicas de escuela que participaran en el proyecto y equipo que ejecutará el proyecto
	6	Reuniones entre la coordinadora y otros miembros del equipo ejecutor del proyecto.

<b>Segunda</b>		
<p>Adquisición de conocimientos para comprender los procesos de identidad de los pueblos indígenas y el impacto de los fenómenos de globalización y modernización, reflexionar acerca de la interculturalidad centrada principalmente en las relaciones interétnicas, y los conflictos que se producen.</p> <p>Adquisición de conocimientos en didáctica para la Interculturalidad poniendo énfasis en la contextualización y la generación de aprendizajes culturalmente situados. Diseñando y ejecutando Unidades didácticas en la que participen docentes como educadores comunitarios indígenas, que sean coherentes y con el currículo nacional. Por parte de los profesores y profesoras de la comuna de Viña del Mar.</p>	7	<p>Capacitación dirigida a docente de NB1, NB2 o NB3 para el subsector de Estudio y comprensión de la sociedad, Jefes(as) de Unidades Técnicas Pedagógicas y educadoras de párvulos de las escuelas entorno a la educación tradicional indígena y los procesos de identidad de los pueblos indígenas y el impacto de los fenómenos de globalización y modernización.</p> <p>Entrega de recursos didácticos diseñados por los ejecutores del proyecto y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.</p>
	8	<p>Capacitación tipo taller dirigida a los docentes de NB1, NB2 o NB3 para el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad, Jefes(as) de Unidades Técnicas Pedagógicas y educadoras de párvulos en torno a la didáctica para la Interculturalidad incluyendo diseño de unidades didácticas para la Educación Intercultural.</p>
	9	<p>Talleres de transferencia a docentes NB1, NB2 o NB3 para el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad, Jefes(as) de Unidades Técnicas Pedagógicas y educadoras de párvulos para el diseño de unidades didácticas para la EI.</p>
<b>Tercera</b>		
<p>Visibilización y valoración positiva de la coexistencia de diversas culturas en la escuela para el desarrollo de una conducta intercultural.</p> <p>Instalación en segunda fase de la educación intercultural bilingüe en el sistema educacional municipalizado.</p>	10	<p>Aplicación de la unidad didáctica diseñada por docentes y educadores comunitarios indígenas.</p>
	11	<p>Jornadas de educación tradicional indígena junto a hombres y mujeres indígenas en sitios destinados a las prácticas culturales de los indígenas de la comuna.</p>
	12	<p>Exposición en las escuelas de trabajos de actividades que fomenten las relaciones interculturales.</p>
<b>Cuarta</b>		
Reconocimiento de la	13	Difusión e intercambio de la experiencia.

convivencia intercultural como una fortaleza de la comuna de Viña del Mar, que permite la proyección de una identidad comunal a partir de la experiencia pedagógica.	14	Jornada de evaluación entre los participantes del proyecto, abierto a la comunidad. Reflexión entre profesores y directivos en torno a la proyección inclusión de la interculturalidad como parte del proyecto educativo Institucional.
<b>Quinta</b>		
Sistematización y evaluación del proyecto	15	Registro audio visual, fotográfico y módulos de capacitación realizadas en digital. Documento de evaluación final del proyecto.

### Carta gantt:

Etapas	Actividades	Meses						
		1 Jun	2 Jul	3 Ago	4 Sept	5 Octb	6 Nov	7 Dic
Planificación y sensibilización	1	X						
	2	X						
	3	X						
	4		X					
	5		X					
	6		X					
Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe para docentes y hombres y mujeres indígenas.	7			X				
	8			X				
	9			X				
Visibilización y valoración positiva de la coexistencia de diversas culturas en la escuela para el desarrollo de una conducta intercultural.  Instalación en una segunda fase de la educación intercultural bilingüe en el sistema educacional municipalizado.	10			X	X	X	X	
	11				X	X	X	
	12			X	X	X	X	

Reconocimiento de la convivencia intercultural como una fortaleza de la comuna de Viña del Mar, que permite la proyección de una identidad comunal a partir de la experiencia pedagógica.	13					X	X	
Sistematización y evaluación del proyecto.	14						X	
Reconocimiento de la convivencia intercultural como una fortaleza de la comuna de Viña del Mar, que permite la proyección de una identidad comunal a partir de la experiencia pedagógica.	15							X

### 7.5. Beneficiarios y beneficiarias del proyecto

Al menos 100 personas indígenas, 40 hombres y 60 mujeres, relacionadas con el entorno de la comuna y que actúan como dirigentes de organizaciones indígenas u otros actores sociales, profesionales, técnicos indígenas o no indígenas que se desempeñan como docentes, o integrantes de los equipos de gestión de los establecimientos.

La distribución del número de beneficiarios directos, es sólo para referencia estadística y podrá tener variaciones en cada comuna. Lo que en ningún caso deberá ser inferior a la cantidad señalada.

Respecto de otros beneficiarios y beneficiarias indirectos del Programa son:

- Alumnos y alumnas de los distintos establecimientos educacionales municipalizados.
- Hombres y mujeres profesionales y técnicos de establecimientos educacionales subvencionados o privados.
- Padres, madres y apoderados de alumnos y alumnas participantes en los proyectos comunales.
- Socios y socias de asociaciones indígenas involucradas en la ejecución de los proyectos comunales.

### 7.6. Supuestos que guían la ejecución del proyecto

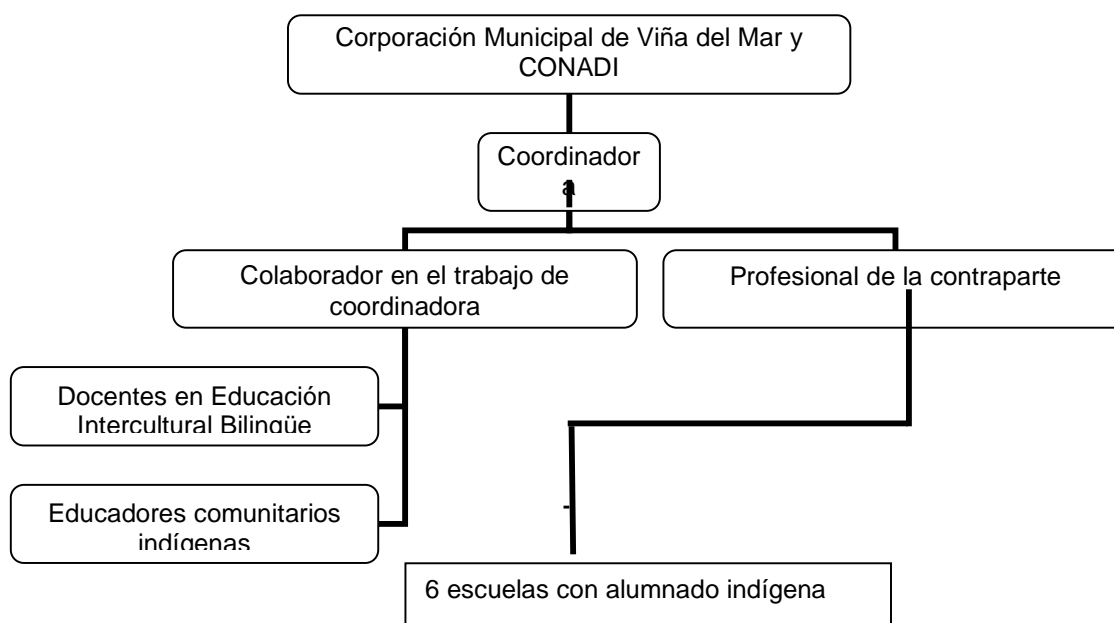
- Que se establece una vinculación efectiva entre el Municipio, la Corporación Municipal de Educación y Corporación Nacional de Desarrollo

Indígena, a objeto de garantizar la puesta en marcha de las distintas etapas y actividades del proyecto e involucramiento de la mayor cantidad de personas –hombres y mujeres- relacionadas con Educación Intercultural;

- Que los directores y directoras de los establecimientos educativos involucrados permiten la generación de un modelo de Educación Intercultural urbana.
- Que los y las docentes de los establecimientos educativos involucrados colaboran y facilitan el acceso de los educadores y educadoras comunitarias indígenas en el aula.
- Que los educadores y educadoras comunitarias indígenas dan respuesta a los requerimientos técnico - pedagógicos necesarios para los establecimientos educativos urbanos.
- Que se logra participación efectiva de los diferentes actores sociales indígenas –hombres y mujeres-, como un proceso consensuado con la red social indígena existente en la comuna.

### 7.7. Gestión y administración del proyecto

Las instituciones y equipo profesional y técnico responsable de la ejecución del Proyecto, se organizaron según lo muestra el diagrama a continuación.





### **7.8. Propuesta didáctica del proyecto**

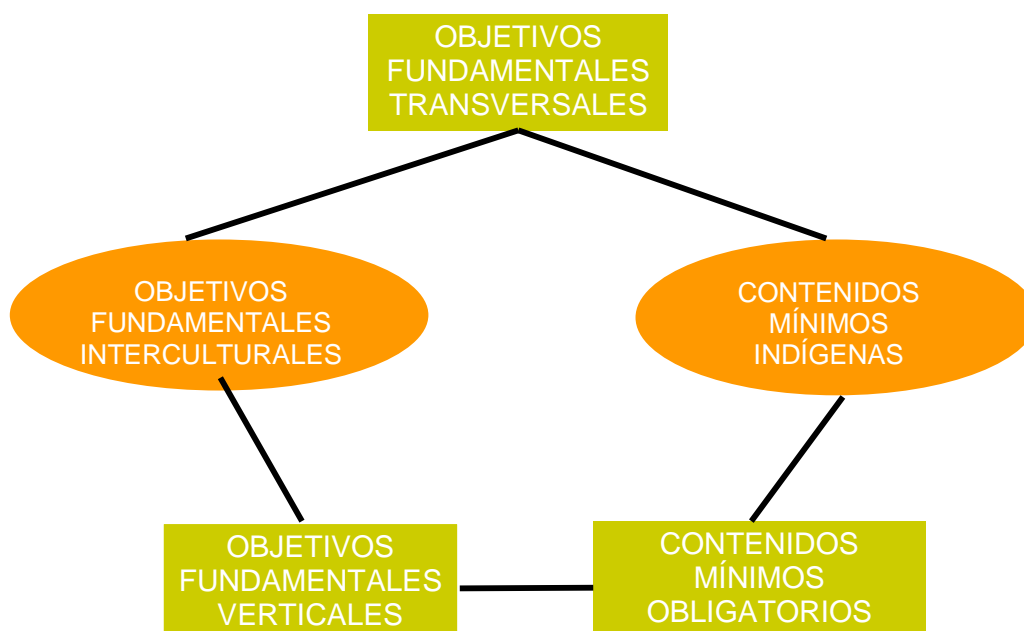
Este proyecto contemplo una primera fase el año 2006, que sentó las bases del convenio y los actores que participaban en él. En la segunda fase que es objeto del estudio, tiene que ver con la promoción de la participación de hombres, mujeres y organizaciones indígenas en el desarrollo de acciones concretas en educación, a fin de avanzar en la revitalización de la convivencia intercultural en un espacio territorial, de respeto entre personas y de reconocimiento de la identidad local con diversidad cultural, implementar una metodología de trabajo del docente junto al Educador Comunitario Indígena para el desarrollo de una actividad pedagógica en conjunto.

Todo lo anterior con el fin implementar la Educación Intercultural Bilingüe en escuelas municipalizadas de la comuna. Para ello se estimó conveniente sensibilizar sobre la importancia de reconocer la coexistencia de culturas indígenas en la comuna, valorar positivamente la coexistencia de las culturas indígenas en la escuela con el fin de desarrollar la capacidad de vivir la interculturalidad, adquirir el conocimiento sobre las culturas indígenas por parte de profesores y profesoras municipalizados de la comuna, para la reflexión sobre el trabajo pedagógico intercultural y su materialización en el aula y reconocer la convivencia intercultural como riqueza y aporte para la construcción de identidad propia de la comuna, a partir de la experiencia pedagógica.

Para esto se diseñó un proyecto estructurado por etapas que en total son cinco y apuntan al logro de lo planteado en el párrafo anterior. En un comienzo se invitó a participar a las escuelas básicas, específicamente en NB3 y NB4 (5° y 6° básico); sin embargo sólo se interesaron en participar 6 escuelas, de éstas, cuatro participaron con el nivel de educación parvularia, por lo que se tuvo que adecuar la propuesta integrando este nivel de educación inicial, lo que planteó un nuevo desafío que fue ¿Cómo implementar la E.I.B en el nivel de educación parvularia? La respuesta a esto se encontró en las mismas bases curriculares de educación parvularia, que al tener una característica más flexible permite a las educadoras adecuar e incluir nuevos contenidos en el currículo.

Se sugiere entonces un modelo de adecuación curricular para poder diseñar Unidades Pedagógicas Interculturales en básica y párvulo, la que se explica a continuación. Esta

propuesta incluye dos elementos más, aparte de los que ya existen en el currículo nacional. Los que se denominaron Objetivos Fundamentales Interculturales y los Contenidos Mínimos Indígenas. Primero se presenta el modelo para el nivel de educación básica. Y luego para educación parvularia.



#### OBJETIVOS FUNDAMENTALES INTERCULTURALES

- ❖ Promover y generar las condiciones sociales y educativas que hagan posible la formación de un(a) estudiante con identidad cultural indígena, capaz de desenvolverse adecuadamente tanto en su cultura de origen como en la sociedad global.
- ❖ Promover la aceptación de la diversidad cultural, entendiendo el medio urbano como un territorio habitado por grupos diferentes e inmigrantes, valorando su conocimiento y su lengua como una contribución de los pueblos indígenas y otros grupos identitarios al mejor desarrollo de una sociedad pluricultural.

## CONTENIDOS MÍNIMOS INDÍGENAS

- Orientación en el espacio y tiempo.
- Agrupaciones e instituciones sociales de diversos pueblos y culturas.
- Identificación de distintos grupos familiares pertenecientes a los Mapuche, Aymara y Rapa Nui.
- Mitos del poblamiento de Chile, según los pueblos indígenas.
- Formas de organización social Mapuche, Aymara y Rapa Nui.

En esta propuesta se observa que la triangulación que se debe hacer para elaborar la planificación de la implementación del currículo nacional anual o semestral, que contempla los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV), los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) es complementada por dos elementos más que son los Objetivos Fundamentales Interculturales (OFI) y los Contenidos Mínimos Indígenas (CMI), los que al complementarse con los anteriores forman un pentágono en el que los Objetivos Fundamentales Transversales logran ser el eje articulador y prioritario de los otros cuatro elementos mencionados en esta propuesta de adecuación. Para comprender mejor los elementos ingresados en esta propuesta se definen a continuación:

**Objetivos Fundamentales Interculturales:** están formulados para propiciar la construcción de conductas interculturales que permitan la inclusión de la diversidad y el mejor entendimiento entre todos. Fomentan la aceptación de las identidades culturales que contribuye a la diferenciación de los individuos, el fortalecimiento de su autoestima y la autoconfianza. Contribuye a la formación de los estudiantes en que acopien más y mejores formas de enfrentar el mundo y resolver los problemas, ya que están diseñados para ampliar las áreas de conocimiento y formas de pensar, entregando la oportunidad de un sello original al pensamiento y conocimiento de nuestra sociedad en su conjunto.

**Contenidos Mínimos Indígenas:** están formulados de manera de incorporar los conocimientos de las diferentes culturas indígenas que cohabitan en nuestro país, de manera que contribuyan al desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas de los niños y niñas. Se considera el conocimiento indígena incluyendo la forma y propósito de la transmisión de éste de lo contrario, los conocimientos indígenas se

enajenan transformándose en herramientas para el aprendizaje y servicio del aprendizaje de la cultura dominante, por lo que reviste mucha importancia el situar estos aprendizajes al momento de enseñarlos. En la formulación de este elemento es preponderante la participación de los Educadores Comunitarios Indígenas y sus sabios, quienes deben aportar al diseño de éstos.

Esta propuesta pensada para adecuar el currículo de educación básica requiere de una adecuación para el nivel de Educación Parvularia, la que se trabajó durante en conjunto con una especialista del tema y la coordinadora del comité de Educación Parvularia de la Corporación Municipal de Viña del Mar. Esta adecuación logró que las educadoras de párvulos que participan en el proyecto comprendieran la intención de este modelo desarrollando la creación de la Unidades Pedagógicas Interculturales para su nivel, logrando generar una planificación que incluye estos elementos y otros más que son parte de sus Bases Curriculares, como son los ámbitos y núcleos de aprendizaje.

## **8. ANALISIS DE DATOS**

Antes de comenzar con el análisis de datos de este estudio es necesario indicar que la investigadora fue la coordinadora del proyecto y a la vez es la diseñadora del modelo de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe que promueve esta iniciativa. Debido a su formación como docente e identidad aymara, se siente profundamente comprometida con el desarrollo de esta investigación, que esbozará la forma en que todos los actores ejecutores partícipes de la implementación de este enfoque piensan que debe ser.

La participación de estos actores es importante ya que como aparece en un capítulo anterior (marco teórico), el enfoque intercultural alude a una participación simétrica de todas las culturas, las que en este caso están representadas por los Educadores Comunitarios Indígenas, por lo que el estudio recoge todas las opiniones e interpreta desde la mirada de la autora, quien tiene como premisa que la construcción del conocimiento no sólo se caracteriza por ser colectiva, sino que, además, debe ser democrática y pluralista por lo que pueden participar todas las formas de pensar.

Iniciaremos este análisis con la información recavada a través de la observación, para lo que se aplicaron dos pautas ya explicadas en el capítulo que habla de la metodología de estudio.

### **8.1. Análisis de datos recogidos por la Pauta de Observación de clases**

El análisis de la información de datos recogidos por la pauta de observación de clases. Para ello se irán ordenando los datos recogidos y luego interpretándolos, tratando de revisar en ellos la presencia de comportamientos, actitudes y relaciones de los actores en una sala de clases.

El primer dato recogido entrega información sobre los cursos y escuelas de cada clase observada.

## 1.- Datos generales del establecimiento y el curso donde se realiza el estudio.

Escuelas	Escuela Enrique Cárdenas	Oscar Marín Socías	Canal Beagle	Bernardo O'Higgins
Curso	7° básico	Brigada de 5° a 8° básico	NT2	NT1
Tema	Cultura y cosmovisión Rapa Nui	Cosmovisión Mapuche	Los colores aymaras	Kai Kai Rapa Nui
Fecha	26-09-2007	05-10-2007	28-09-2007	01-10-2007
Hora de inicio	11:45 horas	10:15 horas	9:00 horas	10:00 Horas
Hora de término	13:00 horas	12:30 horas	12:00 horas	12:00 horas

En esta tabla se observa una muestra representativa del tipo de estudiantes que participó en el proyecto, que es el caso de este estudio, ya que las actividades se realizaron en forma paralela por lo que fue imposible observar la totalidad de ellos. Sin embargo, observar cuatro de seis cursos que participaron incluye el 66,6% del total de escuelas de la iniciativa.

Los cursos en que se realizó la observación al aula contemplan una muestra de cada uno de los niveles que formaron parte del proyecto. Por lo que es posible interpretar datos con la seguridad que es una muestra apropiada. De los cursos que se observaron dos trataron temáticas correspondientes a la cultura Rapa Nui, uno Mapuche y otro Aymara. Sólo los cursos de educación básica abordan temas que tienen que ver con la comprensión de la cosmovisión. Los cursos correspondientes a niveles de educación parvularia revisaron actividades y elementos propios de la cultura pero que no involucran en sí mismos una comprensión de la cosmovisión.

## 2.- N° de estudiantes matriculados (ordenados por género y diversidad étnica) y asistencia ese día:

## Escuela Enrique Cárdenas:

N° de estudiantes matriculados	N° de estudiantes presentes en la sala	
	Hombres	Mujeres
26	17	9
N° de estudiantes indígenas	Hombres	Mujeres

0	0	0
N° de estudiantes extranjeros	Hombres	Mujeres
0	0	0

Escuela Oscar Marín Socias:

N° de estudiantes matriculados	N° de estudiantes presentes en la sala	
	Hombres	Mujeres
46	24	22
N° de estudiantes indígenas	Hombres	Mujeres
8	3	5
N° de estudiantes extranjeros	Hombres	Mujeres
0	0	0

Escuela Bernardo O'Higgins:

N° de estudiantes matriculados	N° de estudiantes presentes en la sala	
	Hombres	Mujeres
32	15	17
N° de estudiantes indígenas	Hombres	Mujeres
0	0	0
N° de estudiantes extranjeros	Hombres	Mujeres
0	0	0

Escuela Canal Beagle:

N° de estudiantes matriculados	N° de estudiantes presentes en la sala	
	Hombres	Mujeres
31	12	19
N° de estudiantes indígenas	Hombres	Mujeres

2	1	1
N° de estudiantes extranjeros	Hombres	Mujeres
0	0	0

Aquí se muestra si el estudiante es indígena o no y cuántos son los que asisten el día de la aplicación de la pauta de observación. Como se puede observar en el caso de las escuelas básicas, es mínima la presencia de niños o niñas que se auto identifican con algún pueblo indígena. También es variable la cantidad de asistentes, pues la matrícula de estos cursos es pequeña, lo que se debe a que algunas de estas escuelas se caracterizan por poseer población estudiantil vulnerable, lo que incide en la matrícula y permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, como ejemplo se aprecia que la escuela Enrique Cárdenas tiene sólo veinte y seis estudiantes en el curso observado.

La escuela Oscar Marín presenta mayor cantidad de estudiantes presentes debido a que el grupo que participa no corresponde a un sólo curso sino que está constituido por lo que se conoce como la brigada; que es un grupo de estudiantes que cursan desde 5° a 8° básico, cuya participación es voluntaria y se reúnen para tratar temas que tienen que ver con su formación transversal. Este grupo está a cargo del docente que participa en el proyecto. Otra observación es que la mayor cantidad de estudiantes son mujeres y que no existe presencia de estudiantes extranjeros.

En tanto en educación parvularia, los dos cursos presentan similitudes en cuanto a su matrícula y la proporción entre hombres y mujeres en cada grupo. No existe presencia de párvulos extranjeros, pero si hay indígenas los que resultan ser minoría. Es importante recordar que el curso de la escuela Bernardo O'Higgins corresponde al Nivel Transición 1 (NT1), lo que se conoce también como pre-kinder y que el curso de la escuela Canal Beagle corresponde al Nivel Transición 2 (NT2) lo que se identifica como Kinder.



## 3.- Descripción de la sala de clase.

Escuelas	Disposición de muebles, espacio
Escuela Enrique Cárdenas	La sala de clases es un container ya que la escuela se encuentra en proceso de reconstrucción, lo que reduce el espacio al mínimo; debido a esto es que el profesor no cambia regularmente el orden de la sala. Los muebles se encuentran dispuestos de manera tradicional de modo que las clases se hacen con una disposición frontal. No hay muchos muebles aparte de mesas y sillas. Se aprecia una situación de hacinamiento.
Oscar Marín Socías	La sala que se ocupa es improvisada, ya que la dirección no autoriza regularmente este tipo de actividades. Finalmente se ocupa el comedor donde los muebles están dispuestos frontalmente y son mesones para diez personas lo que entorpece las actividades planeadas. El comedor es un lugar que presenta mucho ruido proveniente de la cocina que colinda con este salón.
Canal Beagle	La sala de clases pertenece al nivel NT2, en ella el mobiliario esta dispuesto de manera que los niños y niñas puedan sentarse en grupos y compartir, los grupos a su vez están dispuestos de manera circular, los muebles están al alcance de los estudiantes de manera de que puedan tener acceso a los materiales y recursos que se guardan en ellos. El espacio de la sala es amplio y las actividades que se desarrollaron no tuvieron ningún inconveniente en cuanto espacio, la luminosidad de la sala es la apropiada, desataca la buena luz natural y ventilación que tiene este espacio.
Bernardo O'Higgins	Al igual que en la escuela Canal Beagle, la sala tiene un mobiliario apropiado a la edad de los estudiantes y se encuentran dispuestos de manera que puedan formar grupos, a la vez los grupos se encuentra distribuidos de manera circular y el mobiliario se encuentra de manera de que los niños y niñas puedan acceder a lo que se encuentra guardado

	<p>en ellos. El espacio de la sala es apropiado para el desplazamiento de los niños y niñas del curso sin dificultad. La luminosidad es regular por lo que se tiene que recurrir a la luz artificial.</p>
--	---

Como se aprecia en la tabla en el caso de las observaciones de las clases de las escuelas básicas, el espacio fue inapropiado en ambas escuelas.

En la escuela Enrique Cárdenas, la actividad se desarrolla en un container que no corresponde a el salón de clases original, ya que la escuela está en obras de reconstrucción y como se describe en la observación más arriba esta situación genera un ambiente de hacinamiento, donde apenas caben los estudiantes sentados en dirección frontal, no quedando espacio para formar grupos ni desplazar el mobiliario, las mesas y sillas de los estudiantes se encuentran pegados uno con otro, esto evidentemente afectó el normal curso de la clase, ya que con estas incomodidades a los estudiantes les es más difícil concentrarse y motivarse al nivel de disfrutar de la sesión.

En esta escuela, el espacio era tan reducido que el docente y Educador Comunitario Indígena sólo podían estar de frente a los estudiantes en un espacio de no más de un metro cuadrado, el hacinamiento producía una alta temperatura al interior de la sala que en algunas ocasiones provocó somnolencia en los niños y niñas. Se puede inferir que sin duda perjudicó la clase y los logros de aprendizaje que se pudieron haber obtenido en ella.

En el caso de la escuela Oscar Marín, la actividad se realizó en una sala inadecuada, ésta es el comedor del establecimiento educacional, él que se inundaba ruidos externos provocados por la cocina que se encuentra al final del salón. Estos inconvenientes afectan las clases e impiden poder visualizar si existe interés en los estudiantes en el tema tratado, lo que disminuye la capacidad de logro de los aprendizajes, afectando considerablemente los objetivos del proyecto, pues éste contemplaba sólo una intervención del Educador Comunitario Indígena en la sala de clases.

El hecho de no tener espacio para formar grupos de trabajo o disponer el mobiliario de los estudiantes de una mejor forma, evitó realizar las actividades como estaban programadas

y además provocó otros problemas ya descritos anteriormente, lo que impide visualizar si los docentes han logrado desarrollar una propuesta pedagógica en conjunto con Educador Comunitario Indígena apropiada para la implementación de la EIB.

Sin embargo, esta situación deja en evidencia el escaso interés por estos temas en los equipos directivos de las escuelas, quienes son los encargados de gestionar acciones para que la sala de clases sea lo más apropiada posible para posibilitar el desarrollo de los aprendizajes, también queda de manifiesto la menor relevancia que tienen en la escuela el fomento de un buen clima escolar para el desarrollo de las clases, esto último es un de los ejes de la educación intercultural, pues trata de la convivencia, es decir la interacción que se desarrolla entre los partícipes de la clase.

<b>Escuelas</b>	<b>Materiales didácticos visibles en la sala.</b>
Escuela Enrique Cárdenas	Aquí no se visualizan materiales didácticos relevantes, ya que por el hacinamiento que padece esta escuela, no es posible tenerlos en la sala. Se aprecia televisor y proyector de videos que se ocupará ese día.
Oscar Marín Socias	Debido a que la sala es al mismo tiempo el comedor de la escuela, ésta no posee materiales didácticos visibles, sólo se ha traído un proyector multimedia, que se usará para la actividad de ese día.
Canal Beagle	Se encuentra un sinnúmero de materiales didácticos en toda la sala como son: mapas, bandera aymara, láminas con dibujos e información de los pueblos indígenas, computador con software de los pueblos indígenas, horario, calendario multilingüe (español y lenguas indígenas).
Bernardo O'Higgins	Existen muchos materiales didácticos visibles al alcance de los párvulos como son: mapas, láminas con dibujos e información de los pueblos indígenas, indumentaria indígena, títeres, dominó en lengua mapudungun.

Según lo observado se puede apreciar que en el caso de las escuelas básicas éstas no tienen recursos didácticos visibles, las razones de ello es por que en ambas escuelas hubo problemas con el salón de clases, el que no fue apropiado.

Incluso en una escuela la dirección argumenta que no se cuenta con materiales didácticos para el desarrollo de la actividad pues no es una actividad de prioritaria, esto sucede por que el interesado en la temática es el docente y los estudiantes y no así la dirección, de lo que se analiza que es relevante incorporar a este trabajo a los directivos del

establecimiento educacional, para que éstos a la vez conozcan la finalidad de la iniciativa y se comprometan con ella.

En cambio en las escuelas en las que se observó los Niveles Transición 1 y Transición 2 de educación parvularia, fue diferente, pues los materiales didácticos se encuentran al alcance de los párvulos para desarrollar la actividad, es importante considerar que la responsabilidad y decisión de implementación de estas aulas corresponde en su totalidad a las educadoras de párvulos, lo que permite la autonomía en estas decisiones.

Escuelas	Desplazamiento del profesor.
Escuela Enrique cárdenas	El docente a pesar de lo estrecho del espacio se desplaza por toda la sala tratando de alcanzar a todos los estudiantes para atenderlos personalmente.
Oscar Marín Socías	El docente realiza una clase frontal por lo que su desplazamiento es sólo en frente de la sala.
Canal Beagle	La docente se desplaza por toda la sala e incluso se incorpora a cada grupo de trabajo por algunos minutos mientras se realizan las actividades.
Bernardo O'Higgins	La educadora se desplaza por toda la sala, con preponderancia a estar frente a los niños.

Como se aprecia en las observaciones hechas en la sala de clases a pesar de que los docentes intentan desplazarse por toda la sala de clases esto no es posible en ocasiones por las características del aula u otras por el concepto de rol de profesor o educadora que cada docente tiene.

Se debe considerar que el docente es el principal y primer recurso didáctico del aula por lo que todo lo que éste haga influirá en el logro de los aprendizajes y el clima de la sala. Un docente tiene que "adueñarse del espacio, abarcarlo, usarlo para los ejemplos, conversar con las personas, cambiar de posición según el mensaje que dé" (Recursos Didácticos para la Educación Superior, 2007). Todo esto asegura una comunicación con los estudiantes y mantiene su concentración, lo que motiva a la participación e incentiva el interés de los niños y niñas.

Al contrastar todo lo anterior con el desplazamiento de los docentes observados se evidencia que los profesores de las escuelas básicas no pueden desplazarse cómodamente para hacer la clase, tampoco el educador comunitario indígena, por lo que

deben mantenerse siempre en el frente y la comunicación se ve afectada en especial con los estudiantes que se encuentran ubicados en las últimas sillas. El desplazamiento sólo al frente de la clase establece también una relación más jerárquica entre los docentes y los estudiantes lo que se evidencia en los cursos observados que pertenecen al nivel de educación básica.

En el Nivel Transición 1 de la escuela Bernardo O`Higgins, también se observó que la educadora de párvulos se desplaza muy poco por el aula, generalmente se encontraba al frente de la clase, no así del Educador Comunitario Indígena, por lo que se desarrolló una mayor interacción entre el Educador indígena y los estudiantes que con la educadora de párvulos.

En la escuela Canal Beagle la educadora de párvulo y la Educadora Comunitaria Indígena se desplazan, logran contacto y comunicación con todos los párvulos presentes en la clase, lo que deriva en la atención de ellos y concentración e interés en las actividades desarrolladas. Esta situación de interacción y diálogo que se dio al desarrollar la clase, son propias y características de la Educación Intercultural, que promueve el diálogo como elemento articulador de una relación simétrica entre dos culturas, en este caso, la relación se establece entre los estudiantes y la cultura indígena representada por la educadora Comunitaria Indígena.

Escuelas	Ruidos molestos desde el exterior durante la clase.
Escuela Enrique Cárdenas	En esta escuela existen muchos ruidos molestos que a ratos no permiten escuchar nada en la clase, esto es porque se está reconstruyendo la escuela.
Oscar Marín Socias	Existen muchos ruidos, pues la clase se realiza en el comedor de la escuela y esta junto a la cocina, por lo que los ruidos de la preparación de los alimentos son constantes e interrumpen la clase.
Canal Beagle	La sala se encuentra en un sector de la escuela habilitado especialmente para el nivel de educación de párvulos, lo que evita el ruido de otras dependencias de la escuela y la comunidad, la clase se puede desarrollar en forma óptima.
Bernardo O`Higgins	La sala está ubicada en un lugar especial en la escuela, lo que evita que se vea contaminada acústicamente con ruidos exteriores.

Se puede observar que en cuanto los ruidos exteriores son elementos que pueden interrumpir la clase, son los cursos de las escuelas Enrique Cárdenas y Oscar Marín, los

que ven muy afectado el desarrollo de las actividades por esta situación. En cuanto a las escuelas Canal Beagle y Bernardo O'Higgins, éste no es un problema ya que la infraestructura aísla los ruidos exteriores y la ubicación que tiene en la escuela también contribuye a lo anterior, lo que facilita el desarrollo de las actividades y permite y genera un ambiente apropiado y armónico para el dialogo y la interacción, que son características de las actividades programadas para la clase.

#### 4.- Contenidos y actividades principales:

Escuelas	Contenidos	Actividades	Tiempo
Enrique Cárdenas	Historia Rapa Nui, incluye mito fundacional de la cultura	Presentación de la clase y el Educador Comunitario Indígena por parte del docente. Presentación de los objetivos de la clase. Presentación de un video que muestra la historia del pueblo Rapa Nui. Diálogo entre los estudiantes y el Educador Comunitario Indígena sobre el tema. Canción y baile Rapa Nui.	90 minutos
Oscar Marín Socias	Cosmovisión Mapuche: concepción del tiempo y el espacio.	La Educadora Comunitaria Indígena presenta la clase y los objetivos de ella, sin compañía del docente. Educadora Mapuche relata la forma de ver el mundo que tienen los mapuches, en especial el concepto de espacio y tiempo Diálogo entre los estudiantes y la educadora mapuche Presenta video sobre cosmovisión mapuche. Educadora establece relación entre el problema ambiental de la tierra y la relación de los mapuches con ella.	90 minutos
Canal Beagle	Colores de la cultura Aymara La wipala y su significado Formas y figuras geométrica. Comparación de cantidades	Presentación de la clase y la Educadora Comunitaria Indígena por parte de la profesora. Dinámica para conocerse. Activación de los conocimientos previos (colores). Educadora de párvulos y Educadora Comunitaria Indígena cantan una canción en aymara que enseña sobre los colores. Se presenta la wipala y se identifican los colores que la componen. Pintan wipala siguiendo un modelo pegado en la pizarra. Comparan cantidades de colores de la	120 minutos

		wipala y la bandera nacional, también realizan esta comparación entre la wipala y el arco iris. Realizan bitácora de aprendizaje Cantan y bailan la canción aymara que habla de los colores.	
Bernardo O'Higgins	Aspectos de la cultura Rapa Nui: Comidas, kai Kai y danzas.	Presentación de la clase y Educador Comunitario Indígena por parte de la profesora. El Educador Comunitario Indígena enseña canción Rapa Nui del kai kai. Cantan canción al mismo tiempo que ECI juega con las cuerdas. Párvulos dibujan la actividad. Presentación de un video de danzas Rapa Nui. Cantan y danzan junto con el Educador Comunitario Indígena. Dialogan entre ellos y degustan Poee.	120 minutos

Como se puede apreciar los cuatro cursos desarrollaron clases con contenidos de culturas indígenas y en los cuatro el o la educador/a comunitario/a indígena cumple un rol protagonista en la clase.

Al buscar aquellos contenidos y actividades que formen parte de una práctica educativa que promueva y facilite espacios en los cuales se relacionen dos o más culturas en forma simétrica, es decir respetando y considerando no sólo los contenidos de los conocimientos indígenas, sino la forma de transmitirlos, la intencionalidad de esta transmisión y lo más importante la articulación con los otros conocimientos que en este caso pertenecen a los institucionalizados en el currículo nacional.

Es en la escuela Canal Beagle, donde se evidencio que la interculturalidad requiere una forma de enseñanza donde los contenidos y actividades contemplen aspectos de las culturas indígenas y aspectos institucionalizados por el currículo. Ya que aquí se desarrollaron actividades, que sí contribuyeron a la generación de espacios interculturales, como lo es las formas de transmisión del conocimiento correspondientes a los pueblos de origen de los Educadores Comunitarios Indígenas<sup>17</sup>, estas formas de

<sup>17</sup> En este caso del Educador Rapa Nui, la transmisión del conocimiento se realiza a través del relato y la conversación, permitiendo las preguntas de los estudiantes hacia el educador, esta descripción fue dada por el mismo Educador Rapa Nui. La educadora Aymara realizó su transmisión a través de hacer, es decir los niños y niñas realizan el trabajo y aprenden haciéndolo, esta descripción de la forma de transmisión se obtuvo de la

transmisión del conocimiento reproducidas en el salón de clases, pueden formar parte de espacios y momentos educativos interculturales, ya que se establece una situación donde la cultura originaria ocupa momentos de la clase para reproducir su forma de enseñanza, validando las formas de educación tradicional de los pueblos indígenas, además de otros aspectos como son la función de los actores involucrados en la situación educativa y los roles de cada uno.

Por lo que la relación establecida entre las culturas en la escuela Canal Beagle, permite a los niños y niñas conocer y valorar al mismo tiempo ambos conocimientos.

Lo que también se observó en las escuelas Oscar Marín y Enrique Cárdenas.

Sin embargo, en algunas clases se observa que son los contenidos indígenas el tema principal de la clase y no se observa una articulación entre los contenidos del currículo nacional, ni la presencia de las formas de transmisión tradicional de los conocimientos indígenas. Esto se comprobó en la escuela Bernardo O'Higgins, donde el educador Rapa Nui recurrió a estrategias de enseñanza utilizadas habitualmente por los docentes, como son la exposición de bailes, cantos, comidas y juegos; estas actividades consensuadas con la educadora de párvulos, manifiestan la exposición de aspectos de la cultura Rapa Nui.

Una observación particular es la recogida en la escuela Oscar Marín donde el docente no está en la clase, ya que consideró y decidió que era la mejor manera de implementar el enfoque intercultural, lo que es respetado y acogido por la Educadora Comunitaria Mapuche, que al mismo tiempo opina que esto le dio mayor libertad para desarrollar las actividades planificadas. Sin embargo, no hubo una interacción con contenidos oficiales del currículo.

##### 5.- Observación de los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.

Etapas de la clase	Escuelas			
	Enrique Cárdenas	Oscar Marín Socias	Canal Beagle	Bernardo O'Higgins
Inicio	Presentación	Presentación	Presentación	Presentación de

---

explicación dada por la Educadora Aymara al comenzar la clase. Al mismo tiempo la Educadora Mapuche también utiliza formas de transmisión del conocimiento tradicionales como son el relato.



	de los objetivos de la clase y el Educador Comunitario Indígena.	de los objetivos de la clase y de la Educadora Comunitaria Indígena.	de la Educadora Comunitaria Indígena y de los objetivos de la clase. Activación de los conocimientos previos.	los objetivos de la clase y del Educador Comunitario Indígena.
Desarrollo	Presentación de un video que muestra la historia del pueblo Rapa Nui. Diálogo entre los estudiantes y el Educador Comunitario Indígena sobre el tema.	Educadora Mapuche relata la forma de ver el mundo que tienen los mapuche en especial el concepto de espacio y tiempo Diálogo entre los estudiantes y la educadora mapuche Presenta video sobre cosmovisión mapuche. Educadora establece relación entre el problema ambiental de la tierra y la relación de los mapuches con ella.	Educadora y Educadora Comunitaria Indígena cantan una canción en aymara que enseña sobre los colores. Se presenta la wipala y se identifican los colores que la componen. Pintan wipala siguiendo un modelo pegado en la pizarra. Comparan cantidades de colores de la wipala y la bandera nacional, de la wipala y el arco iris.	Educador Comunitario Indígena enseña canción Rapa Nui del kai kai. Cantan canción al mismo tiempo que Educador Comunitario Indígena juega con las cuerdas. Párvulos dibujan la actividad. Presentación de un video de danzas Rapa Nui.
Cierre	Canción y baile Rapa Nui.	Mensaje final y despedida en Mapudungun.	Bitácora de aprendizaje Cantan y bailan canción aymara.	Cantan y danzan junto con Educador Comunitario Indígena. Dialogan entre ellos y degustan Poe.

En estas observaciones se puede visualizar que en el inicio de la clase todas las escuelas presentaron los objetivos de la sesión, pero sólo la escuela Canal Beagle activa los

conocimientos previos, lo que incluye los saberes de los estudiantes con respecto del tema, esta estrategia permitió que participara toda la diversidad de pensamientos de la cual son herederos los estudiantes, lo que también corresponde a una práctica educativa propia de la educación intercultural.

En el segundo momento de la clase al que conocemos como desarrollo, las cuatro escuelas desarrollan su clase con actividades dirigidas por el educador o educadora indígena, en cuanto a las escuelas Oscar Marín, Enrique Cárdenas y Canal Beagle la continuidad entre el momento anterior o sea el inicio y el desarrollo son coherentes, ya que prosiguen con actividades que tienen relación con los objetivos o actividades planteadas durante el inicio, sólo en la escuela Bernardo O'Higgins se evidencia una inclusión de actividades que no están relacionadas con lo propuesto en el principio salvo en que corresponde a temas de la cultura Rapa Nui, esto da a entender que se intenta abarcar muchos aspectos de la cultura Rapa Nui.

Finalmente, el cierre de la clase se realizó en las escuelas Enrique Cárdenas, Canal Beagle y Bernardo O'Higgins pero no en la escuela Oscar Marín, donde los estudiantes no tienen la posibilidad de concluir la clase sistematizando lo aprendido. Se debe recordar que es en la escuela Oscar Marín donde el docente no estaba presente en la clase.

A pesar que tres escuelas sí desarrollaron el cierre de la clase, las tres la hicieron de forma diferente; la escuela Enrique Cárdenas no consideró sistematizar lo aprendido, pero si concluir la clase con una actividad lúdica dirigida a fomentar el interés de los estudiantes por estas temáticas.

La escuela Bernardo O'Higgins, propició un diálogo entre los párvulos para conversar sobre todo lo que han visto ese día y además lo acompaña con una comida tradicional Rapa Nui. Esto logra que los niños y niñas hablen de lo que más les gusto de la clase y que es lo que aprendieron.

La escuela Canal Beagle desarrolló dos actividades de cierre, la primera es una bitácora de aprendizaje que esta destinada al logro de la meta cognición es decir a que los párvulos reflexionen de lo aprendido y de cómo lo aprendieron a través de preguntas

claves donde participan ordenadamente todos; luego se desarrolló una actividad lúdica para mantener el interés de los niños y niñas en este tema.

6.- Tipos de recursos didácticos usados durante la clase:

Escuelas	Tipos de recursos didácticos y materiales usados durante la clase
Enrique Cárdenas	Material audiovisual, relatos, cantos, comida, juegos y danzas Rapa Nui.
Oscar Marín Socias	Material audiovisual
Canal Beagle	Material entregado en la capacitación como láminas y grabaciones, guías de aprendizaje, lápices de colores, mapas, libros de biblioteca de aula.
Bernardo O'Higgins	Material entregado en la capacitación como láminas y grabaciones, hojas de block, lápices de colores, mapas, libros de biblioteca de aula, material audiovisual.

Como se puede observar las cuatro escuelas utilizaron material audiovisual, ya sea video o CD con música. Sin embargo, el nivel de educación parvularia utilizó más materiales y recursos didácticos que los cursos del nivel básico observado, lo que es frecuente ya que los pequeños requieren de material tangible y concreto para poder aprender.

El curso de la escuela Enrique Cárdenas y de la escuela Oscar Marín realizan su clase sólo con materiales y recursos traídos por los educadores comunitarios y en el caso de la escuela Oscar Marín la actividad casi se ve truncada debido a la oposición de la dirección por realizarlas, lo que significó que no se dispusiera del proyector multimedia para su uso. Este obstáculo lleva a la conclusión de que se requieren recursos especiales para esta temática y que estos deben ser generados según la realidad o necesidad de cada unidad educativa y lo más relevante que para poder contar con los recursos necesarios se debe contar con el compromiso y convencimiento de parte de la dirección de los colegios involucrados.

## 7.- Conducta de los estudiantes en clase

a. Frente a propuestas y motivaciones del profesor	Escuela Enrique Cárdenas	Escuela Oscar Marín	Escuela Canal Beagle	Escuela Bernardo O'Higgins
1. Responden activamente a las preguntas y motivaciones del profesor/a, se entusiasman	NO	NO	SI	SI
2. Proponen directa o indirectamente otros temas de su interés	SI	NO	SI	SI
3. Aceptan con pasividad las propuestas del profesor/a	SI	SI	SI	NO
4. Interrumpen con comentarios y preguntas ajenas	NO	NO	NO	SI

Esta observación demuestra si los estudiantes están atentos y concentrados y si tienen interés por el tema tratado. De lo que se observó, se analiza que se logró motivación por el tema en los cursos del nivel de párvulos de las escuelas Canal Beagle y Bernardo O'Higgins, esto queda demostrado al observar que los párvulos preguntaban por temas relacionados con el contenido tratado y participaban activamente en las actividades desarrolladas en la clase.

En el nivel básico de las escuelas Enrique Cárdenas y Oscar Marín, los estudiantes aceptan las propuestas temáticas del docente y el Educador Comunitario Indígena, con una actitud pasiva y de conformidad, lo que no significa necesariamente interés en el tema, ya que respondieron lacónicamente las preguntas que se les hicieron y la participación en las actividades de la clase fue pasiva.

Sin embargo, en los cursos del nivel de educación básica, algunos niños y niñas formularon interrogantes relacionadas con las culturas indígenas pero no específicamente con el tema central de la clase. Los intereses observados desde las preguntas planteadas por los estudiantes tienen que ver con la vigencia de estos pueblos en la actualidad y la relación con sus experiencias de vidas o inquietudes propias al nivel de madurez de los estudiantes, algunos de estos temas son: la muerte, la sexualidad y los mitos.

En fin se puede interpretar que si bien no es posible lograr la atención en la clase, si les interesa el tema de los pueblos originarios, por lo que es necesario planificar y organizar los contenidos de acuerdo a las inquietudes y la situación de los estudiantes.

b. Frente a instrucciones del profesor	Escuela Enrique Cárdenas	Escuela Oscar Marín	Escuela Canal Beagle	Escuela Bernardo O'Higgins
1. Las ignoran	NO	NO	NO	NO
2. Las siguen sumisamente	SI	SI	NO	NO
3. Las siguen con facilidad y soltura	NO	NO	SI	SI
4. Las siguen con dificultad (consultan reiteradamente)	NO	NO	NO	NO

En los cursos de educación básica que participaron se observó una conducta de respeto por las instrucciones que el docente dio, debido a la imagen de autoridad que éste representa en la escuela, se visualizó que el profesor y el Educador Comunitario Indígena como los que dirigieron la clase, lo que no significa que los estudiantes se interesaron en las propuestas del docente o Educador Comunitario Indígena.

Lo anterior, se evidencia en dos de las escuelas ya que las instrucciones son acatadas sumisamente, casi por inercia sin demostrar mayor interés por ellas o relevancia en ejecutarlas, esto se constata en conductas como: los suspiros, los gestos de aburrimiento y molestia al seguir las instrucciones que demostraron algunos estudiantes de estos cursos, en especial los estudiantes de la escuela Enrique Cárdenas.

La relación entre el docente y Educador Comunitario Indígena se da en un marco de respeto mutuo, que se manifiesta al observar la clase y la forma en que interactuaron ambos. Ya que no se contradecían al dar instrucciones y aceptaban las sugerencias que ambos manifestaron a lo largo del desarrollo de la clase.

En los niveles de educación parvularia sucedió que las instrucciones para desarrollar las actividades de enseñanza aprendizaje eran seguidas con facilidad y soltura, comprendiendo y mostrando agrado e interés al recibir y ejecutar las instrucciones.

c. Interacción entre alumnos	Escuela Enrique Cárdenas	Escuela Oscar Marín	Escuela Canal Beagle	Escuela Bernardo O'Higgins
1. Se apoyan dando instrucciones y explicaciones	SI	SI	SI	SI
2. Se hacen bromas y burlas entre sí	SI	NO	NO	NO
3. Pelean y muestran conflictos interpersonales	SI	NO	NO	NO
4. Se corrigen y disciplinan entre si	SI	SI	SI	SI
5. Compiten entre sí por el resultado	SI	NO	NO	NO
6. Escuchan con atención y se interesan por el trabajo de sus compañeros	NO	SI	SI	SI
7. Ignoran el trabajo de sus compañeros	NO	NO	NO	NO

Frente al grado de dificultad para cumplir o desarrollar la propuesta del docente y el Educador Comunitario Indígena en la clase y la forma en que el grupo curso coopera en pos de esta meta es que la tabla anterior evidencia, que en todos los cursos existe una actitud de cooperación entre ellos para el cumplimiento y desarrollo de las actividades.

Sin embargo y a pesar de la ayuda que dio el docente y Educador Comunitario Indígena en la escuela Enrique Cárdenas, los estudiantes se burlaron y hicieron bromas cada vez que uno de los compañeros se equivocó, lo que provocó situaciones de agresión entre ellos. Es posible suponer que existen conflictos muy arraigados entre ellos, ya que a la mínima provocación éstos se convirtieron en confrontaciones violentas, donde se descalificaron, insultaron y agredieron con golpes y empujones. En esta escuela se observa la insistencia de cada uno por ser atendido y congratulado por el profesor.

Lo anterior no es conducta de los otros tres colegios ya que en ellos más allá de la cooperación que tienen entre todos existe un vínculo y espíritu de grupo que fomenta conductas de ayuda y reconocimiento de los logros de cada uno de ellos, por lo que se puede interpretar que no se discriminan entre sí, aceptándose mutuamente lo que implica la consideración por parte de ellos de la diversidad y aumenta las posibilidades de desarrollar conductas interculturales.

Siendo los cuatro cursos anteriores diferentes en las relaciones que establecen entre los estudiantes, el elemento en común es que se norman entre ellos y tratan de evitar conductas que alteren el normal curso de la clase.

d. Disciplina	Escuela Enrique Cárdenas	Escuela Oscar Marín	Escuela Canal Beagle	Escuela Bernardo O'Higgins
1. Mayoría atentos, siguiendo la clase y preguntando u opinando	NO	SI	SI	SI
2. La mayoría está atento aunque sólo algunos preguntan u opinan	SI	NO	NO	NO
3. La mayoría esta atento aunque sólo algunos duermen o se muestran aburridos.	SI	NO	NO	NO

Como se observa en la tabla anterior se puede interpretar que en tres de los cursos correspondientes a las escuelas Oscar Marín, Canal Beagle y Bernardo O'Higgins respectivamente, la mayoría de la clase está atenta y la sigue preguntando y opinando a medida que ésta avanza. Esto se puede interpretar como que existe una disciplina entendida con la conciencia que cada actor tiene de su rol y de cómo debe desenvolver, lo que implica que cada uno/a asume un conjunto de hábitos y normas sociales que favorecen el buen desarrollo de la clase.

En cambio, en la escuela Enrique Cárdenas, a pesar de que la mayoría del curso está atento, hay entre los estudiantes niños o niñas que duermen o se muestran aburridos y de todos los que parecieran estar atentos sólo algunos preguntan y opinan. Esto sucede debido a que como se ha venido observando en este curso, los hábitos y normas de una buena convivencia que asegure el respeto por el otro no están garantizados. El orden que se mantiene en la sala de clases puede ser muchas veces producido por la obligación y no por la conciencia que cada estudiante tiene de cómo debe convivir al interior de la sala de clases. Tampoco se debe olvidar que este curso tiene un salón de clases que es un container muy estrecho, lo que provoca hacinamiento y conlleva al desanimo y desmotivación de los estudiantes.

8.- Desarrollo afectivo – social: Esta tabla visualiza el puntaje obtenido y un comentario que describe como se desarrolla este ítem. El siguiente ítem de la pauta de observación

tiene un puntaje asignado, él que se mostrará en la siguiente tabla, donde aparecerá el total obtenido por ítem, se agrega al final la interpretación de esta información.

	Escuela Enrique Cárdenas	Escuela Oscar Marín	Escuela Canal Beagle	Escuela Bernardo O'Higgins
La tonalidad afectiva del profesor es generalmente positiva	1	1	1	1
Demuestra afecto a los niños y niñas.	1	1	1	1
Reconoce y acoge sentimientos de los niños y niñas (o fomenta que lo hagan).	1	1	1	1
Fomenta explícitamente la cooperación y generosidad entre los niños y niñas.	1	1	1	1
Favorece el respeto mutuo (ausencia de burlas, no rotulo a los estudiantes, no sanciona públicamente presentación personal)	1	1	1	1
Recibe con agrado muestras de afecto de los estudiantes.	1	1	1	1
Fomenta que los niños se enseñen mutuamente.	1	1	1	1
Fomenta y refuerza las destrezas o cualidades propias de cada niño.	1	1	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

La comunicación y la forma de entablarla es relevante a la hora de observar si el o la profesora junto con el y las educadoras comunitarias establecen puentes que permiten la participación de todos los actores presentes en la sala de clase, es decir logran comunicarse pero además pueden negociar en situaciones de horizontalidad sus diferentes opiniones.

La forma de comunicarse antes descrita es muy compleja y de cuidado, ya que los que están a cargo de la enseñanza, deben usar bien su lenguaje, a la vez de comprender lo mejor posible lo que expresan los alumnos y alumnas. Esto es difícil si se considera que la ciudad es un centro caracterizado por la diversidad cultural de sus habitantes, lo que obligará a que los educadores deben estar siempre dispuestos a ponerse en el lugar del que esta emitiendo el mensaje. La consecuencia será una mayor destreza de escuchar y comprender por parte de los maestros, lo que puede verse alterado debido a que los educadores presentes en el salón de clases tienen su propia forma de interpretar los



mensajes de los estudiantes debido a que lo hace desde su mundo de vida<sup>18</sup>, no considerando el mundo a los que pertenecen los niños y niñas.

Sin embargo, lo anterior no sucedió en las clases observadas y la forma de comunicación de los docentes y educadores comunitarios con los estudiantes fueron adecuadas y con demostraciones de afecto, lo que potenció la comunicación; favoreció el respeto mutuo, fomentó explícitamente la cooperación y generosidad entre los niños y niñas y reforzó las destrezas o cualidades propias de cada niño, fomentando que los niños se enseñen mutuamente

Lo anterior facilitó el proceso de enseñanza aprendizaje, produjo confianza y seguridad en los niños y niñas para opinar y desarrollar el diálogo que produjo el intercambio de ideas, el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Se aprecia que una relación afectiva generó puentes de comunicación entre los estudiantes y los profesores, por lo que si el docente es afectivo y responde positivamente a ello, ganara confianza de los estudiantes y será más fácil la comunicación.

## **8.2. Resultados de la aplicación de la Matriz de análisis de la Unidad Pedagógica Intercultural (UPI)**

Al empezar este análisis de las Unidades Pedagógicas Interculturales diseñadas por los profesores y educadores comunitarios indígenas que participaron en este proyecto, que es el caso en estudio, hay que establecer que sólo se pudo realizar este análisis en tres de las seis unidades generadas en el proyecto, debido a que sólo tres educadoras de párvulos decidieron colaborar con este estudio, lo que resultó de un análisis de la mitad de todos estos productos generados en el desarrollo del proyecto.

Las tres unidades corresponden al nivel de Educación Parvularia y dos son del Nivel Transición 2 o Kinder y la otra es integrada, ya que la educadora asiste a un curso compuesto por el Nivel Transición uno y dos.

---

<sup>18</sup> Referencia: Gastón Sepúlveda,

Este análisis comienza estudiando el componente planteado en la matriz como educación y que tiene referencia a las características y requisitos pedagógicos y didácticos que debe poseer una unidad. Se comienza señalando que las unidades tienen como características ser unidades integradas que involucran tal como lo sugiere las bases curriculares de la Educación Parvularia varios ámbitos y a la vez diversos núcleos para su diseño. En este caso las tres unidades contemplan más de cinco núcleos.

La metodología planteada para las tres unidades fomenta una práctica activa participativa de todos los presentes en la clase. En cuanto a su pertinencia socio territorial, se evidencia que sólo la unidad diseñada por la escuela Canal Beagle, permite la contextualización abriendo espacios para que diversos temas relacionados con la realidad de los estudiantes y el tema tratado emerja al interior de la clase, además en ella se establece la consideración de los conocimientos previos de los niños y niñas, lo que queda demostrado en la primeras actividades de cada sesión.

Estas unidades en sus tres versiones no consideraron la participación de la comunidad como recurso didáctico, ni como colaborador en el proceso educativo emprendido.

Se observa, además, que todas las unidades fueron diseñadas para realizarse en los espacios establecidos para este proyecto, como son las salas de clases, salas de Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) y el Centro Ceremonial Indígena, ya que algunas unidades consideraron las jornadas de Educación Tradicional como parte de ellas. Lo que afianzó los aprendizajes al permitir la contextualización de los contenidos tratados en las unidades.

La contextualización socio – cultural se desarrolló también incluyendo como estrategias de aprendizajes el rescate de los conocimientos previos, lo que consideró aspectos de la realidad de la comunidad escolar y los conocimientos heredados de las familias a las que pertenecen los párvulos.

En cuanto a la coherencia de la Unidades Pedagógicas Interculturales con el currículo, expresado en Educación Parvularia en las Bases Curriculares. Las unidades se diseñaron a partir de estas bases y sólo la escuela Bernardo O'Higgins incorporó los Objetivos Fundamentales Interculturales y Contenidos Mínimos Indígenas en la planificación, pero

esta incorporación fue a nivel de la planificación diaria y estos elementos no se utilizaron según la intención e importancia que se había propuesto, por lo que no se produjo la articulación entre los elementos curriculares indígenas propuestos y los vigentes para este nivel.

En las otras dos unidades adecuaron según el criterio de la educadora los contenidos indígenas. Es evidente entonces que si bien hay coherencia dentro de la unidad y los elementos incluidos en ellas, ésta no se puede comprobar en cuanto a la inclusión de los Objetivos Fundamentales Interculturales que es elemento planteado como clave en la propuesta didáctica del proyecto, para poder diseñar una Unidad Pedagógica Intercultural. Esto puede suceder porque las educadoras entienden por interculturalidad la enseñanza de conocimientos indígenas para cumplir con las intención del currículo institucional, lo que resulta una adecuación o integración de una o más culturas al servicio del logro del aprendizaje de la cultura dominante, lo que no concuerda con el concepto de Educación Intercultural Bilingüe que plantea la participación de dos o más culturas al interior del aula en igualdad de condiciones.

Al análisis anterior se puede agregar que la preparación y reflexión que se ha de llevar a cabo con los docentes y los Educadores Comunitarios Indígenas debe ser fomentando situaciones simétricas de comunicación en los que se pueda decidir y diseñar la Unidad Pedagógica Intercultural en acuerdo entre estos dos actores, que representan a las culturas presentes en la sala de clases y en nuestra sociedad actual.

En cuanto a los contenidos, todas las unidades incluyen los tres tipos de contenidos que permiten desarrollar los objetivos planteados en cada unidad, así están presentes los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Se observa además que las unidades plantean actividades estratégicas, donde se incluye el trabajo colaborativo, actividades que propician el encuentro y cooperación entre los estudiantes y que a la vez contribuyen a la generación de conductas de respeto y tolerancia entre ellos. Las actividades son lúdicas, lo que las hace más atractivas y apropiadas al nivel de maduración de los niños y niñas y además fomentan el autoaprendizaje, y a la vez fomenta el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Lo anterior acrecienta la autoestima y colabora con el fortalecimiento de la identidad, cumpliendo así con el

objetivo de generar condiciones educativas que hagan posible la formación de un o una estudiante con identidad cultural.

Con respecto al uso de recursos de aprendizaje que se requieren para implementar estas unidades, se evidencia que los actuales recursos didácticos que posee la escuela están planteados de una manera que no permite trabajar este enfoque educativo y es necesario recursos especiales. Importante es entonces dotar a las aula de clases con recursos didácticos apropiados, y que éstos sean desde ahora en adelante diseñados cuidadosamente de manera que sirvan para trabajar considerando la diversidad y la inclusión de ella.

Según lo planteado las tres unidades se diseñaron incluyendo recursos que presentan los contenidos, atienden a la diversidad, son atractivos, motivadores, manipulables, es posible adaptarlos a una nueva situación de aprendizaje, y favorecen la autonomía del niño o niña. Las tres unidades incluyen recursos didácticos que favorecen el logro de los objetivos planteados en cada una de las unidades, y no así en el proyecto, ya que como se manifestó anteriormente esta unidad se construyó para cumplir con los objetivos del currículo y no del proyecto. A pesar de ello los contenidos indígenas propuestos son considerados cuando se trató de elegir los recursos a usar en la implementación de esta unidad.

La evaluación es un tema que en las tres Unidades Pedagógicas Interculturales se encuentran manifiestas a nivel de evaluación de inicio o diagnóstica y de proceso, ya que no aparece una evaluación final o sumativa.

En cuanto al segundo componente de la matriz de análisis de la Unidad Pedagógica Intercultural, la que se denominó como Interculturalidad, trata de revisar las características de las culturas y como se consideran éstas para la elaboración de la Unidad Pedagógica Intercultural.

Al comenzar este análisis se evidencia que los autores de la unidad consideran la cultura como algo dinámico en constante evolución. Las unidades plantean el trabajo dirigido a niños y niñas que poseen identidades compuestas es decir que son chilenos (lo que definen como identidad) y además pueden ser indígenas. Estos datos son importantes a

la hora de observar que quienes elaboraron las unidades las hacen con la certeza de que en el lugar y momento en que se encuentran la cultura posee características complejas por lo que no es posible encasillarla en definiciones inflexibles y estructuradas que no permitan la variación de acuerdo al tiempo y las circunstancias. Debido a lo anterior es que también el concepto de identidad, con el que trabajan los docentes y educadores indígenas es el denominado como compuesto ya que expresan que en la ciudad como en la que se hace el estudio, el sitio donde se aprecia el fenómeno de que las personas puedan ser capaces de poseer dos o más identidades, ya que desempeñan deferentes roles y alternan con grupos diferentes.

Las unidades en general no presentan en su diseño algún elemento identificable que permita la discriminación étnica, de género, de clase social, racista o nacionalista (lo que es importante debido a la gran cantidad de inmigrantes de otros países que han venido radicándose en la comuna).

En cuanto a la inclusión de los Educadores Comunitarios Indígenas en el diseño de la Unidades Pedagógicas Interculturales, esto no se deja entrever en la unidad, a pesar de que se desarrolló una jornada taller dedicada a la planificación de las unidades. El Educador Comunitario Indígena en esta oportunidad se observa como un participante más en toda la unidad, por lo que podría confundirse con un material didáctico que aporta al igual que la biblioteca de aula con conocimientos, pero no con su intención y visión de la forma de tratamiento de los conocimientos al interior del aula. Esto es relevante ya que si los Educadores Comunitarios Indígenas representan a la otra cultura presente en la sala de clases, deben tomar decisiones que sean iguales de relevantes que las del docente de aula en el diseño de la Unidad Pedagógica Intercultural.

Según la observación que la autora del estudio hizo durante la planificación de las Unidades Pedagógicas Interculturales, durante la ejecución del proyecto, se observó que los Educadores Comunitarios Indígenas tampoco se sienten con la capacidad de tomar decisiones o de establecer cual es la intención y propósito de cada uno de los conocimientos de su cultura para incluirla en esta experiencia. Es más, algunos de ellos consultaban al docente lo que quería enseñar, resultando una suerte de ofrecimiento de datos que le sirvieran al docente, quien se mantenía en su posición de protagonista de las decisiones.

Se puede interpretar que aún se debe avanzar en la inclusión de los educadores indígenas en la labor educativa y sobre todo en la preparación de ellos para que asuman el rol como educadores indígenas. Para esto es necesario además que los educadores indígenas posean los conocimientos necesarios para saber cual es el sentido de cada uno de los conocimientos de su cultura en la educación de los niños y niñas de las escuelas, junto a ello tener la fortaleza de plantearlo y el conocimiento para diseñar la enseñanza.

Un ejemplo de lo anterior sería que si se planifica sobre el medio ambiente, más allá de las palabras en lengua indígenas de cómo se dice cada elemento del medio ambiente, el cuidado de éste o el uso de la hierbas, se planificará desde el porqué para los indígenas es importante el medio ambiente para hacer un paralelo sobre esta misma interrogante con la cultura dominante, y con este enfoque desarrollar el diseño de la enseñanza, que expone dos formas de pensar de culturas diferentes.

El último componente de la matriz de análisis de las Unidades Pedagógicas Interculturales, es bilingüismo aquí se observó de acuerdo de las categorías e indicadores desarrollados lo siguiente:

Las unidades están todas planteadas de manera de enseñar el vocabulario indígena cuyo propósito es comprender aspectos de cada una de las culturas involucradas. La enseñanza de este vocabulario sólo persigue la función de conocer, es decir sirve al estudiante para estar al tanto de vocabulario de lenguas indígenas, pero no está orientada para comunicarse con ella ni siquiera de comprender algunos aspectos semánticos de ellas.

La proyección de esta enseñanza es sólo mediata, ya que el vocabulario enseñado y desarrollado en las tres unidades sólo persigue comprender mejor la otra cultura. La forma de enseñanza de este vocabulario de las lenguas Rapa Nui, Aymara y Mapuche aborda sólo el ámbito de la comunicación oral. Todo esto se interpreta como que es un esfuerzo de parte de los Educadores Comunitarios Indígenas y docentes de incluir la enseñanza de un lengua indígena, sin tener un respaldo institucional ni jurídico, ya que las

lenguas indígena no están contempladas en el currículo<sup>19</sup> y como esta experiencia se realiza en zona urbana, muchas veces los Educadores Comunitarios Indígenas no son hablantes, como es el caso de la educadora mapuche y aymara lo que dificulta el tratamiento de este elemento y el propiciar prácticas bilingües al interior de la sala de clases.

Finalmente, en este análisis no se reconoce coherencia entre la propuesta didáctica y la Unidad Pedagógica Intercultural, pues, éstas la mayoría de las veces esta diseñada sin indicar los Objetivos Fundamentales Interculturales y sólo contempla la inclusión de los denominados Contenidos Mínimos Indígenas. Lo que incide directamente en la intencionalidad de la unidad, convirtiendo las clases en una revisión de los conocimientos indígenas sin rescatar los propósitos de éstos ni propiciando las prácticas de relaciones interculturales entre los estudiantes.

En cuanto al nivel de efectividad de estas unidades observadas en su aplicación en aula, se constata que algunas son efectivas en cuanto a lograr el propósito por el cual se diseñan, aunque este propósito no sea construir conductas interculturales en los estudiantes, como es la experiencia realizada en la escuela Bernardo O'higgins, donde el propósito final es conocer la cultura Rapa Nui en todos los ámbitos posibles, sin considerar la valoración de estos aspectos para la vida del estudiante.

Por último, se rescatan procesos innovadores de esta experiencia como es, planificar la unidad en conjunto con el Educador Comunitario Indígena; seleccionar contenidos de la unidad tratando en ocasiones de articular contenidos indígenas con los que conforman el currículo nacional, como es el caso de la unidad implementada en la escuela Canal Beagle.

### **8.3. Análisis del Focus Group**

Para comenzar este análisis comenzaremos por establecer quiénes fueron los asistentes a él, a pesar que se citaron once personas, sólo asistieron nueve, faltando la educadora

---

<sup>19</sup> Lo que en la actualidad, gracias al Ajuste curricular, cuya implementación parte el año 2010, contempla un sector de Lengua Indígena para escuelas donde la mayoría de los estudiantes es indígena, esto sirve de antecedente para poder implementar en estos contextos una acción mayor en la enseñanza de estas lenguas.

de párvulo de la escuela Violeta Parra y el coordinador de Cultura de la Corporación Municipal. A continuación aparecen los datos de las personas que participaron en la actividad y sus características.

N°	Nombre	Género	Profesión o trabajo	Adscripción étnica
1	Emilio Rojas Jara	Masculino	Profesor de Educación Básica	Chileno
2	Andrés Pakomio Riroroko	Masculino	Educador Comunitario Indígena	Rapa Nui
3	Arsenia Apala Mamani	Femenina	Educadora Comunitaria Indígena	Aymara
4	Cecilia Ahumada Ramos	Femenina	Educadora de Párvulos	Chilena
5	Jaime Silva	Masculino	Estudiante tesista	Chileno
6	Juna Fdo. Garrido M.	Masculino	Profesor de Educación Básica	Chileno
7	M°Cecilia Castrillón	Femenina	Educadora de Párvulos	Huilliche
8	Mónica Liempi Liempi	Femenina	Educadora Comunitaria Indígena	Mapuche
9	Sylvia Ramírez López	Femenina	Educadora de Párvulos	Chilena

La modificación de la asistencia cambió de inmediato la proporcionalidad de los asistentes en cuanto a indicadores como el género, trabajo y adscripción étnica. Es así como asisten nueve participantes de los que cuatro son hombres lo que equivale a un 44, 4% y cinco son mujeres lo que es un 55,6%. En cuanto a su grado de preparación profesional seis son profesores que son 66,6% y tres son educadores comunitarios indígenas que resultan un 33,4%. Si revisamos la adscripción étnica se revela que cuatro se identifican como indígenas lo que son un 44,4% y cinco no se identifican con adscripción étnica alguna lo que equivale a un 55,6%. Estas cifras nos muestran que los participantes en focus group son diversos y una muestra equitativa de los principales actores que participaron en el proyecto.



El Focus Group inicia a las 16:00 horas y concluye a las 18:00 horas; comienza dando la bienvenida a los participantes, luego se ofrece y comparte bebidas y galletas para distender un poco el ambiente y se entregan las instrucciones, todo esto toma treinta minutos aproximadamente.

Al comenzar la primera pregunta que es acerca de la toma de decisiones del equipo que se encargó del diseño, y ejecución del proyecto, las opiniones fueron las siguientes.

Una de las educadoras de párvulos considera que fue muy acertado considerar a este nivel para la implementación del proyecto, ya que dos de ellas han desarrollado interés en el tema de los pueblos indígenas y en la construcción de la identidad nacional más diversa, todo esto por que una de ellas se adscribe como huilliche y otra visita todos los años en vacaciones una comunidad mapuche en el campo. Esto se puede interpretar con que las experiencias de vida de las personas son vitales para motivar el interés por este tema, lo que se puede extrapolar hacia los estudiantes y sería importante entonces considerar las expectativas de ellos para iniciar el tratamiento de estos temas en la sala de clases.

Otro acierto en las decisiones tomadas por el equipo, según la opinión de un profesor es que al incluir al nivel de educación parvularia, se dará continuidad debido a que se puede proseguir con el trabajo en el nivel básico, estableciéndose así una proyección en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el sistema escolar.

La segunda interrogante planteada tiene relación con el rol desempeñado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y la Corporación Municipal de Viña del Mar al establecer convenio. En esta cuestión los participantes en su totalidad consideran muy buena gestión la de Corporación Nacional de Desarrollo Indígena al atreverse a pesar de no contar con los espacios legales para realizar una implementación de un enfoque como este en escuelas municipalizadas que sin duda alguna se caracterizan por la diversidad de su comunidad educativa. Un acierto para los profesores es que se convocara a representantes de los pueblos indígenas presentes en la región para abordar el enfoque intercultural.

Según la opinión de los docentes y los Educadores Comunitarios Indígenas es que todos estos convenios que dan origen a iniciativas como las implementadas, no son periódicos y sólo se realizan actividades una o dos veces en el año escolar sin mantener periodicidad de la experiencia a pesar del éxito de ellas. Por lo que proponen que se implemente unas dos horas lectivas semanales para el tratamiento de estas temáticas y una hora mensual de reunión de capacitación o reflexión de docentes y Educadores Comunitarios Indígenas, para implementar mejor el trabajo. Lo anterior se puede interpretar como la intención y seguridad de proyección y pertinencia para una mejor gestión educacional que tienen estos actores, lo que se traduce en implementar esta modalidad de trabajo y del enfoque Intercultural Bilingüe en el sistema escolar.

Al analizar que son los docentes los que solicitan dos horas fuera de las horas lectivas para desarrollar este enfoque en las escuelas, es que todavía visualizan la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe como algo que debe construirse en forma paralela a la labor cotidiana de un docente, y no como un eje transversal que influye en toda la labor y forma de desarrollar la educación en una escuela.

Uno de los miembros del equipo ejecutor (Jaime: colaborador voluntario) opina que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena al tener esta iniciativa ha contribuido a un avance, pues en la Región no se hacía nada concreto, lo desarrollado sólo era a nivel de capacitación docente y actividades genéricas en el currículo, pero no se incorporó a los Educadores Comunitarios Indígenas en el aula, es lo que a su criterio es la práctica de la educación intercultural por lo que reconoce que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena es pionera en la quinta región, lo que deja mucha información para la proyección de este proceso.

Esta opinión que recibe el consentimiento de los otros participantes evidencia que la incorporación de los Educadores Comunitarios Indígenas es fundamental para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, ya que el educador comunitario indígena es el representante de la otra cultura y que se reencuentra con la cultura dominante al interior de la sala de clases.

En el nivel de educación parvularia las educadoras consideran que ellas junto a sus bases curriculares pueden “integrar agentes educativos externos como los Educadores

Comunitarios Indígenas a nuestra labor y lo haremos por una cosa de identidad nacional, pues debemos rescatar, ¿quiénes somos?, ¿quiénes vivimos acá? y ¿lo qué hacemos?, tenemos que amar lo nuestro. En la escuela que yo trabajo los niños se sienten más parte de este país, se dan cuenta de que somos muchos y todos diferentes y en la diversidad de personas somos uno solo. Yo pienso que los estudiantes se enriquecieron, tuvieron aprendizajes significativos, porque conocieron personas que viven de una manera distinta a la mía, y son significativos porque aunque ha pasado ya un mes desde las actividades aun los recuerdan, se recuerdan de donde son, como se llaman y de como viven. De quien más recuerdan es del Educador Comunitario Indígena Rapa Nui ya que era un hombre, imagínense un varón en el aula de párvulos, algo que para la cultura escolar nacional no es cotidiano y a veces improbable” (educadora de escuela Canal Beagle).

Esta opinión dejó claro que la interculturalidad es un enfoque que debe considerar la participación de dos o más culturas al interior del aula, y que la apuesta diseñada a con la participación de los Educadores Comunitarios Indígenas en clases es considerada apropiada, pues la experiencia de dialogar con culturas diferentes de quien él o la Educadora Comunitaria Indígena es su representante permite desarrollar en los niños y niñas aprendizajes significativos que forjan las conductas interculturales.

Además el considerar el otro género en el aula, algo que no está regularmente presente, contribuye aun más a hacer participativa la educación por parte de ambos géneros femenino y masculino, ya que, la complementación de lo femenino y masculino en tareas como la educación es algo que forma parte de las características de las culturas indígenas, la dualidad que son hombre y mujer forma parte de las cosmovisiones de los pueblos indígenas de nuestro país. Lo que da a la vez un mayor impulso a la implementación del enfoque intercultural en el aula.

Acerca de la decisiones que tuvo la Corporación Municipal de Viña del Mar, esta fue evaluada como apropiada, al permitir la ejecución de la iniciativa en las escuelas a su cargo, implementar la convocatoria y entregar los recursos administrativos y operacionales necesarios para poder llevar a cabo las actividades del proyecto. Sin embargo, se manifiestan críticas en cuanto al acompañamiento de la Corporación en las actividades y del poco interés en el conocimiento de los resultados y logros de lo ejecutado, en cierto modo los docentes manifiestan “sentirse solos” en esta iniciativa.

Plantean que esto debería masificarse en la Corporación y que esta implementación de la Educación Intercultural Bilingüe sea un proyecto de la Corporación y no un proyecto de convenio a ejecutarse en un tiempo determinado, ya que así no tendrá efectos concretos. De estos comentarios se puede visualizar que los participantes opinan que es importante dar mayor relevancia desde la Corporación Municipal a esta iniciativa, pues para que se implemente este enfoque es importante que se desarrolle de manera transversal en todas las escuelas y si fuese sólo en algunas debería ser en todos los niveles.

En cuanto a si la evaluación del proyecto había sido percibida, si era conveniente su realización y como se había aplicado, los participantes opinaron: que no percibieron ningún mecanismo de evaluación del proyecto, salvo el que los convoca en ese momento. Lo que se percibe como una necesidad de implementar. De esto se puede interpretar que es importante hacer participar a los involucrados en esta experiencia que es importante evaluar durante el desarrollo de la iniciativa para poder mejorarla y corregirla.

Algunos de los participantes entendieron la interrogante como que estaba dirigida a la evaluación de los logros de aprendizaje, frente a esto opinaron que ellos evalúan aún, observando las conductas y opiniones que manifiestan los estudiantes. Que el mecanismo de evaluación de la Unidad Pedagógica Intercultural desarrollada en clases debió contar también con la participación de los Educadores Comunitarios Indígenas ya que son ellos los que dominan mejor los aspectos lingüísticos, así mismo con lo que tiene que ver con la cosmovisión.

En cuanto a la reflexiones sobre la toma de decisiones y participación de los convocados al proyecto (profesores y Educadores Comunitarios Indígenas) las opiniones fueron diversas todos admiten haber partido con mucho entusiasmo y seguros de tener claro como realizarían este trabajo, pero durante la marcha se confundieron pues el tener que compartir con los Educadores Comunitarios Indígenas les complicó en cuanto a como ordenar los temas para implementar las clases, el uso de los tiempos también fue un problema a la hora de planificar, ya que a pesar de que en educación parvularia el currículo es más flexible, ellas tienen tareas periódicas diarias que exigen tiempos y horarios rigurosos, lo que hubo que adecuar a la hora de trabajar con otra cultura.

El hecho de adecuar el currículo para implementar el enfoque intercultural bilingüe fue difícil, pues a juicio de los docentes, “no hay espacios en el currículo oficial para trabajar con dos o más culturas en el salón de clases. Lo que si existe tanto en las bases curriculares de educación parvularia como en los planes y programas de educación básica son aprendizajes esperados que contemplan el tratamiento de los pueblos originarios, su características culturales y algunos otros aspectos, pero al no ser transversal, parece ser un tema que se sigue viendo como un pasado histórico o un tema anexo y no una realidad cotidiana, lo que no contribuye a desarrollar el concepto de una sociedad multicultural y pluriétnica”<sup>20</sup> que es como uno de los profesores definió su país.

Los Educadores Comunitarios Indígenas manifestaron que aún les falta mucho en cuanto a aprender para relacionarse y desenvolverse en la escuela y que para ello deben tener un trabajo permanente con los docentes. Continuaron diciendo que para que docentes y Educadores Comunitarios Indígenas puedan relacionarse y diseñar cómo implementar este enfoque es necesario un trabajo de igual a igual, es decir las relaciones interculturales deben darse primero entre quienes quieren implementar este paradigma, por lo que proponen que desde el próximo año, su trabajo comenzará en el mes de marzo y partirán por revisar como hacer una progresión de contenidos entre los contenidos indígenas y los del currículo oficial de manera de ir implementando a la par durante todo el año.

Los docentes agregaron en esta oportunidad que se podría preparar un mes en el cual se tratará el tema de los pueblos indígenas como tema central, el que se denominará “Mes de la Interculturalidad”, para ello resuelven pedir más apoyo a la corporación y a Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, para abordar temas como los recursos didácticos, en el caso de la lenguas, material que sea audible.

Todo este diálogo dejó entrever que todos los actores ejecutantes de este proyecto, están comprometidos con el tema y que aún deben desarrollar más estrategias para poder llevar a cabo su objetivo que es de implementar la Educación Intercultural Bilingüe en la sala de clases. También se observó que la comunicación que ha existido entre ambos grupos (los docentes y los Educadores Comunitarios Indígenas), ha enfrentado y superado conflictos y que están dispuestos a seguir por el camino de la negociación con tal de obtener una

---

<sup>20</sup> Rojas, Emilio, intervención en el focus group.

comunicación que les permita comprenderse y poder trabajar juntos. Aún así se evidenciaron desacuerdos que son parte del proceso de contacto con otras culturas, como lo es la propuesta del mes de la interculturalidad, pero el trabajo realizado invita a tener optimismo respecto a lo que puede surgir de este grupo de trabajo que se enfrenta la dificultad de crear a partir de la voluntad y la conciencia de los educadores.

Respecto a la propuesta didáctica y la capacitación docente que se realizó para implementar el proyecto, las reflexiones son que el tiempo fue muy corto y por lo tanto la información y reflexión que se hizo fue breve, nada más para conocer un perfil de la temática en cuestión, por lo que faltaría más tiempo para esto.

Manifestaron que la propuesta didáctica estaba desarrollada para educación básica por lo que fue más fácil comprender como adecuarla a los docentes de este nivel que a las educadoras de párvulo, sin embargo todos manifiestan que ahora comprenden que los Educadores Comunitarios Indígenas son como un fondo de cultura al que deben solicitar su cooperación para desarrollar a la par los conocimientos de una cultura y otra, para lo cual insisten en tenerlo en la sala de clases y en el momento de la planificación de ésta.

De ello se puede interpretar que si bien los profesores comprenden que el enfoque intercultural bilingüe trata de implementar un sistema de educación donde se recrean los conocimientos de dos o más culturas, aún consideran que esta inclusión la deben hacer ellos, utilizando al educador indígena como un recurso didáctico que contiene la información necesaria para implementar las clases.

Un ejemplo de ello es el siguiente planteamiento: “durante el año reviso muchos contenidos como el cuerpo humano, preguntaré al Educador Comunitario Indígena como se llama cada parte del cuerpo humano y juntos le enseñaremos a los niños el nombre en la lengua indígena de cada parte del cuerpo humano” (educadora de párvulos Escuela Bernardo O’Higgins). Sin embargo no se incluirá la visión del cuerpo humano ni tampoco la forma e importancia que para los pueblos indígenas tiene este contenido, se pierde la intencionalidad es decir el propósito pedagógico. Al eliminar este importante contenido el Educador Comunitario Indígena se convierte en una especie de recurso didáctico parecido a una biblioteca de aula.

Otro ejemplo de que los Educadores Comunitarios Indígenas asumen el rol descrito en el párrafo anterior, se evidencia durante los talleres de capacitación que fue donde planificaron las unidades a implementar, eran los educadores comunitarios quienes les preguntaban a los profesores que deseaban hacer y no ellos los que manifestaban su intención, había una actitud de servicio hacia los profesores, los que desarrollaron su planificación de la unidad desde su intención.<sup>21</sup> Se evidencia entonces la relación de subalternidad entre el Educador Comunitario Indígena y el docente, pues sin establecer sistemáticamente los roles que cumpliría cada actor en este procedimiento, éstos la asumen en forma casi natural, lo que evidencia una conducta arraigada en los profesores y Educadores Indígenas, por lo que no se permite una relación de intercambio en situaciones simétricas, que corresponde al sentido de la interculturalidad.

Lo anterior impone la relevancia de tratar este tema, para que la relación entre el o la Educadora Comunitaria Indígena y el docente sea más simétrica. La consideración de los intereses y principios pedagógicos de las culturas indígenas podría entregar fundamentos y razones a los Educadores Indígenas para empoderarse de un rol más decisivo y participativo en la organización de la enseñanza. Pudiendo con esto poner los conocimientos indígenas al servicio de su cultura y por ende de al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas.

En busca de potenciar y sistematizar los intereses y principios pedagógicos de las culturas indígenas se desarrollan las jornadas de Educación Tradicional, en cuanto a la organización, la intención y desarrollo de ellas; los participantes de esta reflexión y entrevista opinaron que son muy necesarias pero, que su realización debe ser posterior a la aplicación de las unidades didácticas de modo que sean coherente y estén en estricta relación con los objetivos planteados en las unidades, además que si los niños tienen conocimientos de las culturas indígenas, les será más fácil enfrentar esta experiencia. Por su parte los educadores indígenas manifiestan que los docentes deben saber lo que se va a desarrollar y estar dispuestos a participar en las actividades.

Se reconoció además la coordinación de estas jornadas, ya que la corporación envió un bus a cada escuela para trasladar cómoda y de forma segura a los niños y niñas hacia el Centro Ceremonial.

---

<sup>21</sup> Lo mencionado en el párrafo corresponde a la observación participante hecha por la autora de este estudio.

Una de las críticas es que tanto los docentes como las auxiliares y todos aquellos que participaron de la actividad, que no son estudiantes, debieron ser sensibilizados y asistir a la capacitación para comprender mejor esta línea de trabajo y el sentido de las jornadas de educación tradicional, ya que hubo interrupciones durante el desarrollo de las actividades de las jornadas que en ocasiones desautorizaron a los educadores indígenas, lo que tiene un efecto directo sobre el valor de la transmisión de conocimientos que hacían los Educadores Comunitarios Indígenas a los estudiantes.

Por lo que se afirmó que para evitar estas situaciones es necesario incluir a los padres, madres y apoderados y sensibilizarlos sobre la importancia de este trabajo. De esto último se infiere que el implementar este enfoque depende de todos los actores que conforman la comunidad educativa y que al planear esta iniciativa se debe considerar la recepción y actuación de todos durante el desarrollo de las diferentes actividades. Entonces hay que considerar las formas de relación y las conductas discriminadoras, previo al diseño de cómo conocer el saber y formas de transmisión de los conocimientos indígenas.

La interculturalidad no es una conducta que se adquiera sólo averiguando como viven o son los indígenas, requiere también saber por qué es importante ello y desconstruir todas aquellas ideas que conciben a los pueblos indígenas como algo del pasado e incluso incivilizado. Llegar a lograr esto requiere de un trabajo bien planificado y extenso cuyas variables deben ser controladas gracias a la participación de todos, una estrategia para poder abordar este tema es comenzar por descubrirse a sí mismos como comunidad, identificar las diferencias identitarias presentes en ella para recién establecer relaciones con las culturas indígenas que sin duda y como lo muestra este estudio están presentes en la comunidad de Viña del Mar.



## 9. CONCLUSIONES

Concluir este estudio ha sido complejo, ya que el objetivo que se formuló de diagnosticar la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe para las escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar en cuanto a su implementación y a la propuesta didáctica, contemplando la participación del o la educadora comunitaria indígena al interior de la sala de clases y agregando una propuesta de diversificación curricular, es un caso innovador y que se realiza por primera vez. Visualizar como se imaginan los actores que participan en esta experiencia en torno a cómo debe ser la Educación Intercultural Bilingüe en este espacio, donde la población indígena es minoritaria y donde los pocos estudios académicos realizados con anterioridad no desarrollan una temática vinculada a esta investigación, conlleva una dificultad acerca de cómo plantearse o desde donde hacerlo para evaluar lo recopilado como una contribución a la implementación de este enfoque.

Se planteará entonces todo lo observado y recopilado como un aporte a esta visión, teniendo como fundamento las definiciones de este paradigma de la interculturalidad y la importancia del bilingüismo, señalados en el marco teórico.

La validación social de la iniciativa en el ámbito local y la toma de conciencia por parte de los distintos docentes sobre la coexistencia actual de las culturas indígenas en un mismo espacio territorial es uno de los más importantes logros, pues permite desarrollar un compromiso con los gestores de futuras iniciativas como ésta. Todo lo anterior se consiguió debido al modelos de gestión y pedagógico que adoptó el proyecto en esta oportunidad, decidiéndose en esta oportunidad dar un rol más importante a los Educadores Comunitarios Indígenas, los que debieron tomar decisiones y adecuar las jornadas de educación tradicional de acuerdo a la planificación de la Unidad Pedagógica Intercultural, que diseñaron en conjunto con los docentes.

En este segundo punto, como lo evidencian los datos recogidos, si bien se generaron las instancias, estas no fueron suficientes para desarrollar este trabajo y es aún muy prematuro el poder establecer un diálogo simétrico entre ambos actores (profesores y educadores comunitarios indígenas) pues los Educadores Comunitarios Indígenas

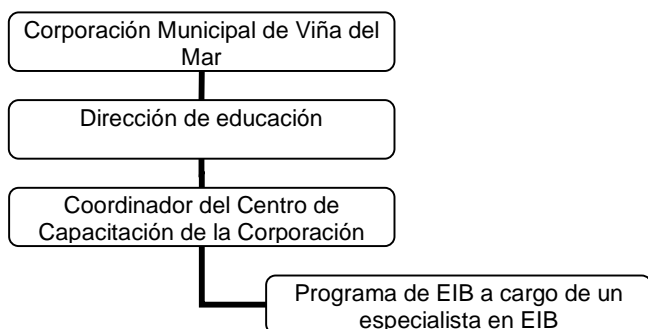
siempre parten considerando al docente desde el rol que este cumple, mirándolo como a una persona con un mayor nivel de preparación que él mismo, recordando siempre su condición profesional, por lo que se desenvuelven con ellos desde una posición subalterna, generándose así una jerarquía en dicha relación. Los profesores y profesoras también piensan, como se evidencia en las observaciones y en las opiniones vertidas en las jornadas de evaluación del proyecto, que un enfoque intercultural de la educación sólo debe considerar la valoración e introducción de los conocimientos indígenas, sin tomar en cuenta la forma de transmisión ni el propósito de estos.

Los Educadores Comunitarios Indígenas entonces son considerados sólo como una especie de recursos didácticos, con la misma orientación y función de una biblioteca de aula, que contribuyen a completar los conocimientos que el docente requiere para desarrollar su labor. No se desarrolla una interacción equitativa entre ambos actores para fortalecer la creación de las Unidades Pedagógicas Interculturales, que son los proyectos pedagógicos de aula que permitirán generar ambientes interculturales en contextos multiculturales.

Los resultados expuestos en párrafo anterior, manifiestan el conflicto en la interacción que desarrolla el docente con Educador Comunitario Indígena. Este conflicto marcado por la ausencia del diálogo en condiciones de igualdad, el que debe desarrollarse en un “encuentro auténtico con el otro que crea vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad. Se deja de usar instrumentalmente al otro o de considerarlo como un objeto. Se instaura la modalidad dialógica de la interlocución, en la que los participantes por igual se enriquecen y transforman” (Godenzzi, 2005). Para lo que en contextos urbanos y multiculturales se debe convocar a todos a desconstruir aquellas conductas discriminatorias que sitúan al otro en situación subalterna, esta preparación requiere de reflexión, voluntad y transformación de la visión que se tiene de las culturas indígenas.

A partir del discurso recuperado de los docentes y educadores comunitarios acerca de cómo se incluyen otras culturas en el aula, se rescataron una serie de ideas para implementar mejor el enfoque intercultural en el aula. Estas ideas están planteadas desde la mirada de los profesores y educadores comunitarios indígenas que participaron como actores directos en el proyecto en que se basa este estudio. Estas propuestas aparecen a continuación:

- Generar un programa de capacitación sobre culturas indígenas que sea desarrollada por los Educadores Comunitarios Indígenas e incluya la particular visión de los indígenas urbanos. Lo que contribuiría a mejorar la valorización de los educadores indígenas por parte de los docentes y a generar el trabajo colaborativo entre ambos actores.
- Entregar una capacitación continua a cargo de un especialista en Educación Intercultural Bilingüe, con dedicación absoluta, sobre todo durante el “Mes de la Interculturalidad”, que contemple temas como teorías del aprendizaje, currículo y didáctica en el nivel de educación parvularia y educación básica para la interculturalidad.
- Diseñar y planificar el trabajo desde Marzo e incluir los contenidos indígenas de manera transversal en la organización del currículo para la planificación de la enseñanza considerando todos los sectores y/o ámbitos presentes en las bases curriculares de los niveles de educación parvularia y básica.
- Gestionar la posibilidad de adquirir mayores recursos didácticos para la Educación Intercultural Bilingüe sobre todo en lo que respecta a las lenguas indígenas, para el nivel de educación parvularia. Esto permitirá generar una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas indígenas como segunda lengua.
- Incluir en la Corporación Municipal de Viña del Mar, en el área de educación, un profesional por media jornada a cargo de la implementación de este enfoque de Educación Intercultural Bilingüe, ya que en el nivel de educación parvularia la coordinadora de todas las educadoras ha decidido hacer de la Educación Intercultural Bilingüe el proyecto de gestión curricular del año 2008. Esta idea amplía la cobertura de la propuesta a todo un nivel de la educación municipalizada, lo que traería como consecuencia la legitimidad del enfoque educativo.
- Se concluyó que el modelo de gestión para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe podría combinar la ejecución de un proyecto como el estudiado durante un mes en el segundo semestre, pero con un trabajo de aula durante todo el año, donde la interculturalidad sea un eje transversal de la práctica pedagógica diaria. Para lo que se requiere el siguiente modelo.



- Se reconoce que el apoyo y asesoría de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena es muy importante para continuar con esta implementación, ya que es ella la que inició este proceso, él que fue muy acertado en el hecho de establecer convenio directamente con la Corporación Municipal. Este reconocimiento afianza las alianzas de trabajo intersectorial y por ende permite optimizar los recursos, pues en la Corporación de Desarrollo Indígena existe una basta experiencia en estos temas, ya que tienen como mandato de la Ley Indígena el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Por último, se concordó que toda iniciativa no será suficiente si es que el tema no se convierte en una política pública que provenga desde la institución gubernamental indicada para esto como es; el Ministerio de Educación, lo que obligaría a la participación de todas las escuelas y no sólo de algunas, que entrega orientaciones y fundamentos de este enfoque, estableciendo acciones curriculares y de gestión de recursos, para la implementación.

Estas ideas expuestas nos permitirán desarrollar en los actores involucrados a futuro una mayor reflexión acerca del tema, lo que podría aportar en la desconstrucción de la visión jerárquica entre una cultura y otra y quizás en la generación de una relación más equitativa. La importancia de estas propuestas es que permitirán dar al enfoque una vigencia e importancia que apela a la pertinencia en el sistema educacional municipalizado de la comuna.

La Educación Intercultural Bilingüe se entiende en contextos multiculturales como la forma de incluir dos o más culturas diferentes en una relación equitativa, lo que resulta de la relación que promuevan los docentes y educadores indígenas al interior del aula, pero

esto se ve dificultado si no se considera la diversificación del currículo, lo que permite a los profesores generar espacios en la planeación e inclusión de saberes de otras culturas al currículo escolar oficial. Resulta imperioso el poder completar y mejorar la propuesta didáctica y curricular que se estableció como marco en la ejecución de esta experiencia, para ello es fundamental la generación de las condiciones legales en el sistema educativo, ya que los actuales reglamentos dificultan esta situación, un ejemplo sería la existencia de normas que consideren mayor flexibilidad a la hora de facilitar la creación de planes y programas propios.

Junto a ello, el trabajo constante de los profesores en torno al aprendizaje de técnicas que le permitan la investigación del contexto socioeducativo donde labora, permitirá que ellos puedan desarrollar ambientes educativos que incluyan a todos los presentes en el aula y en el contexto local, regional y nacional. Es importante la inclusión de las minorías, tanto los pueblos indígenas como los inmigrantes de otros países para interactuar en una relación que propicie las conductas interculturales.

El levantamiento de conocimiento y saber Mapuche, Aymara y Rapa Nui para la inserción de un currículo adecuado para la interculturalidad en la escuela, fue posible debido al trabajo mancomunado entre los asesores culturales, el equipo de profesionales que coordinó el proyecto y los docentes de las escuelas. Esto favoreció el diseño de la propuesta pedagógica que se presentó a los docentes pero que no logró alcanzar la relevancia necesaria para generar un cambio en la práctica pedagógica de los profesores. Esto debido tanto a situaciones ajenas, como las malas condiciones de las escuelas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje; pero también a la no consideración de los campos de incidencia de la interculturalidad, por lo que las estrategias de aprendizaje fueron diseñadas para el cumplimiento del currículo con inclusión de los temas indígenas, pero no para el rescate de la valoración y promoción del valor de la diversidad, el respeto de las diferentes identidades y el valor de los elementos culturales que cada cultura aporta y que resultan ser diferentes pero tan válidos como los de la cultura dominante. En sí el trabajo de docentes y educadores indígenas se planteó con la mejor de las intenciones, pero no se realizó considerando las particularidades de los estudiantes, por lo que no tuvo un efecto de reflexión y transformación de la conducta, en especial en los estudiantes de enseñanza básica.

De esto se puede concluir que es necesario no sólo que los Educadores Comunitarios Indígenas y profesores trabajen mancomunadamente y se dé entre ellos un respeto e interacción intercultural, también estas prácticas deben alcanzar a los estudiantes, los diseñadores y planeadores de la enseñanza deberán considerar el contexto socioeducativo de los estudiantes, y si no hay población indígena, deberán buscar estrategias que les permitan plantear este tema a favor del rescate de identidades ocultas o desconocidas de los niños y niñas o apelando a la ganancia que se obtiene al recuperar un saber original presente en el país y que permite entender y mejorar la construcción de ideas y productos con un sello particular y propio de una sociedad multicultural, donde los pueblos indígenas son una parte importante en el saber colectivo de la sociedad.

La potencia de este tema es la novedad e innovación que conlleva su implementación entre los estudiantes, lo que hace que ellos manifiesten un gran interés, como se apreció durante las observaciones que se realizaron en las diferentes actividades. El aprender nuevos conceptos en otra lengua motivó en los más pequeños un gran interés, ya que es una edad ideal para este tipo de aprendizaje, lo que lleva a concluir que es posible incluir una educación bilingüe en la educación inicial, o sea en el nivel de educación parvularia. Todo esto es fundamental para implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, ya que el lenguaje acerca y permite conocer mejor la otra cultura, al mismo tiempo que fortalece la identidad de quienes pertenecen a ella, es entonces necesario al desarrollar un sistema educativo desde el paradigma intercultural, que se incluya la enseñanza de segundas lenguas desde los primeros niveles del sistema educativo.

Finalmente se concluye que si nos encontramos en una comuna de características multiculturales y pluriétnica y se va a desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas, se debe considerar dar un rol más protagónico al educador comunitario indígena, quien es el representante de la otra cultura. Se debe también hacer de su función una labor más especializada, de manera que pueda desempeñarse como un educador más dentro de la escuela y que posea a la vez los conocimientos que son parte de su cultura. Para ello es necesario valorar estos conocimientos y será tarea previa y paralela profundizar en estudios epistemológicos de los conocimientos de los pueblos indígenas urbanos, los que han venido reinventando su cultura en espacios que no son los originales, razón por la cual ya se presentan variaciones y adecuaciones en todos los elementos componentes de la cultura de los pueblos indígenas.

Para que todo lo anterior sea una realidad es necesario, además, que el tema se convierta en una política pública que provenga desde la institución gubernamental indicada para esto, el Ministerio de Educación, lo que obligaría a la participación de todas las escuelas y no sólo algunas como se da en este tipo de iniciativas<sup>22</sup> y también obligaría al sistema educacional a repensar y construir una educación de calidad, equidad y pertinencia cultural.

La propuesta abarca mirar de nuevo y revisar el análisis de nuestra historia, de manera de poder encontrar la razón de la situación de asimetría de la sociedad, sobre todo la que se vive con los pueblos indígenas, fortalecer el conocimiento de cada uno de nosotros, para reforzar nuestra identidad y desde ahí situarnos en condiciones de igualdad para enfrentar y entablar el encuentro con el otro.

Para la Educación Intercultural Bilingüe los desafíos son muchos, pero en contextos urbanos, es urgente mejorar la interacción entre la alteridad, en ello el sistema educativo público (municipal) debería ser protagonista de esta transformación, la que se centra en las formas de impartir la enseñanza, lo que involucra la formación docente y su posterior ejercicio en aula. Uno de los aspectos más relevantes a considerar es la interacción pedagógica la que consiste en mejorar la comunicación efectiva con un enfoque promotor de la tolerancia e inclusión de la diversidad socio cultural, la potenciación y valoración de todos los saberes y la construcción de una ciudadanía intercultural.

Desde donde se encuentra situado este estudio se concluye que este enfoque contempla la propuesta de construcción de una sociedad más democrática, capaz de cambiar mentalidades, capaz de reparar los años de historia de conflictos e injusticias producida por la desigualdad y la subordinación de una cultura sobre otras.

---

<sup>22</sup> Iniciativas como: el reconocimiento e implementación de acciones tendientes a respetar los Derechos de los pueblos indígenas, lo que se institucionalizó al ratificar el Convenio 169 de la O.I.T. Las políticas educativas deben fomentar que nuestro sistema educativo propicie el aprendizaje y el ejercicio de la democracia en el aula, y las interrelaciones entre la escuela, la comunidad y el gobierno local. Se debe también implementar políticas de fortalecimiento y de las lenguas indígenas. Todo esto debe ser para todos no sólo donde hay estudiantes indígenas ya que es derecho de todos los nacidos en este país el poder acceder a nuestra riqueza cultural.

### 9.1. NOTAS POSTERIORES

Esta investigación concluida el año 2007, ha demorado en presentarse debido a numerosos factores, que tienen que ver con situaciones personales de la autora, por lo que en este año 2011, es imperativo dar a conocer la proyección que ha tenido esta iniciativa.

En cuanto al convenio de CONADI con la Municipalidad de Viña del Mar, éste tipo de iniciativa ya no están vigente y no forman parte de la política de la Corporación de Desarrollo Indígena, por lo que la Municipalidad no continúa con la iniciativa.

Los funcionarios de la Corporación Municipal de Educación de Viña del Mar que cooperaron y gestaron la realización de este convenio, están cumpliendo otras funciones, algunos jubilados y otros trabajan en otra institución.

Los docentes que quedan en el sistema y están interesados en ello, no han logrado motivar, ni interesar a sus jefaturas por seguir con la implementación del enfoque, aún manifiestan la necesidad de saber más sobre el tema para poder levantar la propuesta.

La gestora de la iniciativa actualmente trabaja en el Departamento Provincial de educación de Quillota – Petorca, lo que es incompatible con su antigua función.

De los Educadores Comunitarios Indígenas; en principio tuvieron la intención de continuar con el trabajo, pero al no contar con un respaldo institucional como la CONADI, no fueron escuchados.

La educadora Aymara decidió fortalecer su identidad y cultura desde las artes visuales y hoy crea y expone pinturas que rescatan su visión de mundo e identidad como mujer aymara.

La educadora Comunitaria mapuche, es la única que logró proyectar el trabajo y hoy es Educadora de Cultura y Lengua Indígena (ELCI) en el único Jardín Infantil Intercultural de la provincia de Valparaíso, ubicado en la comuna de Quilpué, él que resultó gracias a que también se implementó en escuelas de Quilpué el proyecto objeto de este estudio, lo que



sensibilizó a las autoridades de la época y a la coordinadora de jardines infantiles administrados por la Municipalidad de Quilpue, que acogieron la propuesta de construir un Jardín Intercultural en la comuna

.  
El educador Comunitario Rapa Nui, posee un local de artesanía Rapa Nui en el puerto de Valparaíso y trabaja en ese lugar, alejándose del ámbito educativo, a pesar de ser uno de los más entusiastas en continuar trabajando en las escuelas.

Es así como con tristeza expongo la proyección de una iniciativa, que fue el campo de investigación, esta situación no hace más que confirmar las conclusiones antes manifestadas en este estudio y que tienen que ver con la falta de valoración de las culturas indígenas en nuestro país y por ende de sus integrantes.

La E.I.B. es un enfoque que requiere más allá de voluntades, financiamiento, políticas públicas y sustento teórico, es una apropiación y cambio en la forma de pensar derribando los paradigmas que establecen jerarquías entre los pueblos que conforman un Estado como Chile.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

**“Bases Curriculares de la Educación Parvularia”**, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2001.

Boletín N° 1, Mayo 2007 **“Pueblos Indígenas hoy”**, Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación.

Bruner, Jerome; **“La educación Puerta de la Cultura”**, Aprendizaje – visor, Madrid, España, 2000.

**“Catastro de hablantes de las Asociaciones indígenas Mapuche en la Región Metropolitana”**, Gobierno de Chile, ministerio de Planificación, CONADI, 2008.

Coll, C. y otros; **“El Constructivismo en el aula”**; Editorial GRAÓ; 1997.

**“Construcción del proyecto de secundaria para la atención educativa de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca”** de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), documento de trabajo, versión 5 de diciembre de 2003. Págs. 16 – 18.

Díaz- Couder, Ernesto; **“Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica”**, en Revista Iberoamericana de la Educación, N° 17, Pág. 11 – 30, 1998.

**Donoso y otros, “Informe de evaluación de Unidades Didácticas para la EIB en contextos Urbanos”**, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, año 2004.

García Canclini, Néstor; **“Diferentes, Desiguales y Desconectados”**, Editorial Gedisa, 2004.

Godenzzi, Juan Carlos y Tovar, Marcela; **“Educación e interculturalidad”**, en creación de Ambientes Interculturales en contextos educativos Multiculturales” curso dirigido a formadores de educadores indígenas, Red Interamericana de formación de formadores en Educación Indígena (RIF - FOEI), COLAM –UPN.

Hernández Sampieri, Roberto; **“Metodología de la Investigación”**, editorial Mc Graw Hill, 1998.

**“Informe Final de Capacitación para la Educación Intercultural Bilingüe en Contexto Mapuche a los Asesores Culturales Comunitarios de Escuelas Focalizadas por el Programa Orígenes-año 2003”**. Miguel Melin Pehuen. Unidad Cultura y Educación, CONADI. Temuco, enero del 2004.

Kottak, Conrad Phillip; **“Antropología Cultural”**, novena edición, editorial Mc Graw Hill, 2002.

**Ley General de Educación, LGE Nº 20.370**” del 12 de Septiembre de 2009, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

**“Ley Indígena Nº 19.253”**, Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 1994.

López, Luis Enrique; **“La Educación Intercultural Bilingüe en América latina, Balances y perspectivas”**, Informe Nº 94, Mayo 2002, GTZ.

Maalouf, Amin; **“Identidades Asesinas”**, Editorial Alianza, España, 1999.

Meyer, Lois (2000): Materiales para el taller Nuestra Palabra en Nuestra Lenguas **“Aprender a Ser Docente en el Oaxaca Plurilingüe y Pluricultural”** 30 de junio y 10 de julio, Oaxaca de Juárez, Oax. México.

**“Planificación Curricular”**, Módulo IV, Diplomado en Pedagogía para la Educación Superior, Dirección Nacional de Capacitación y Educación Continua, UST, 2007.

**“Pueblos Indígenas en Chile”**, estadísticas sociales, Censo 2002, Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Programa Orígenes, (Mideplan / BID), 2005.

**“Recursos Didácticos para la Educación Superior”**, Módulo V, Diplomado en Pedagogía para la Educación Superior, Dirección Nacional de Capacitación y Educación Continua, UST, 2007.

Rivera Benítez, Corina y Ruiz Pereira, Claudia, **“El Focus group como herramienta de mercadeo”**, Síntesis en [www.signal.com.mx](http://www.signal.com.mx)

Rodríguez Gómez, Gregorio; **“Metodología de la Investigación Cualitativa”**, Ediciones Aljibe, Málaga - España, 1999.

Rodríguez Ortiz, Esther; **“Estudio de caso”**, editado por María de Jesús Berrios, Marzo 2002, ENEP 69990.

Tovar Gómez, Marcela; **“Principios Metodológicos y Didácticos para la Construcción de Ambientes de Aprendizaje en Contextos Multiculturales”**, en “Creación de Ambientes Interculturales en contextos educativos Multiculturales” curso dirigido a formadores de educadores indígenas, Red Interamericana de formación de formadores en Educación Indígena (RIF - FOEI), COLAM –UPN.

Tovar Gómez, Marcela; **“Hacia una Pedagogía Intercultural”**, en creación de Ambientes Interculturales en contextos educativos Multiculturales” curso dirigido a formadores de educadores indígenas, Red Interamericana de formación de formadores en Educación Indígena (RIF - FOEI), COLAM –UPN.

**“Unidad Pedagógica Intercultural sobre Diversidad Cultural e Historia de los Pueblos Indígenas de Chile”**, Gobierno de Chile, CONADI y Universidad de Chile, Santiago, 2007.

Vigotsky L., Semionovich; **“Pensamiento y Lenguaje”**, editorial La Pléyade, Buenos Aires, 1981.