



**UNIVERSIDAD  
ACADEMIA**  
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE GOBIERNO  
Y GESTIÓN PÚBLICA

LA PERCEPCIÓN DE LAS Y LOS EDUCADORES TRADICIONALES  
MAPUCHE DE PRIMER CICLO SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REGIÓN METROPOLITANA 2021

Alumno: Carlos Ignacio Bastías Jaque

Profesora: Hilda Carrera Gamonal

Trabajo para optar al Grado de Licenciado(a) en Gobierno y Gestión Pública y  
al Título de Administrador Público

Santiago, 2021

## **Agradecimientos**

Para partir, quiero agradecer el sacrificio y esfuerzo de mi familia por brindarme las herramientas necesarias, los valores y la educación para la vida. A mi madre, a mi padre, hermanos e hijo por ser la fuente de energía, motivación e inspiración en mi camino. Por ser parte de cada una de las etapas de mi vida, y entregarme un apoyo incondicional en este proceso de aprendizaje académico.

Así mismo, agradecer el apoyo, el aprendizaje y la paciencia brindado por mis amigos/as y docentes de la Escuela de Ciencias Políticas, Gobierno y Gestión Pública. Principalmente a mi profesora guía de Seminario de Grado, Hilda Carrera Gamonal, por su rigurosidad y exigencia en este proceso, segundo, al profesor Javier Romero, por fomentar mi interés en el estudio de las Ciencias Sociales, a la profesora Viviana Bravo por ayudarme a desarrollar mi conocimiento en cultura y pensamiento latinoamericano.

Agradecer enormemente a Ingrid Soñam Millavil por su interés en querer participar de esta investigación durante todo este proceso de aprendizaje y conocimiento. A Genoveva, Patricio e Ivette por abrir un espacio de diálogo y colaborar activamente en la realización de las entrevistas, y en general, a todos los que hicieron posible esto.

## **Resumen**

En el marco de una sociedad que avanza cada vez más a un mundo globalizado, en el que su población crece en términos de diversidad debido a la migración, ya sea en aspectos nacionales como internacionales, se hace necesario avanzar en materia de interculturalidad para una mejor sociedad. Chile al igual que otros Estados dentro de Latinoamérica, se encuentra en un gran desafío para las próximas décadas. El desafío de entregar un debido reconocimiento a los pueblos originarios y articularlo con la situación histórica de inmigración de población existente en la última década. En este sentido la educación intercultural jugará un rol fundamental en la formación de una ciudadanía más educada y tolerante en esta materia. Ya que la interculturalidad no tratará tan sólo de espacios para los pueblos indígenas, sino también, para las diferentes comunidades internacionales y sus costumbres. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe, es el primer programa creado desde el Estado y específicamente, el Ministerio de Educación, que sitúa un proyecto de estas características, en pro de las diversidades existentes dentro del territorio chileno. En el que los pueblos indígenas han jugado un rol fundamental en la conformación del programa abogando por el reconocimiento de los derechos ancestrales, lenguas y culturas. Para efectos de esto, la presente investigación tuvo como objetivo llevar a cabo un estudio a diferentes Educadores Tradicionales Mapuche en la Región Metropolitana, con el fin de llegar a quienes aplican el programa mencionado anteriormente. Esto con la finalidad de recoger información de gran valor, en su aspecto democrático – por la promoción de la participación ciudadana- y en su aspecto institucional para las futuras políticas públicas que aborden esta problemática que vive el país. Dado a que se obtuvo información en torno a la percepción que tienen los educadores sobre el programa, su aprobación y propuestas para el futuro.

### **Palabras clave:**

Educación Intercultural – Percepción – Educador Tradicional – Interculturalidad – Programa de Educación Intercultural Bilingüe – Región Metropolitana

## ÍNDICE

Introducción.....	7
<b>1. ANTECEDENTES, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>9</b>
1.1. Antecedentes.....	9
1.2. Problema de investigación.....	12
1.3. Pregunta de investigación.....	20
1.4. Objetivos de investigación .....	20
1.4.1. Objetivo General .....	20
1.4.2. Objetivos específicos .....	20
1.5. Delimitación .....	20
1.6. Justificación .....	21
<b>2. MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y NORMATIVO .....</b>	<b>23</b>
2.1. Percepción: Teorías explicativas .....	23
2.2. Interculturalidad como concepto .....	24
2.3. Concepto de Políticas Públicas .....	25
2.3.1. Ciclo de las Políticas Públicas.....	27
2.4. Educador/a tradicional .....	30
2.5. Aspectos legales en los que se enmarca el Programa de Educación Intercultural Bilingüe .....	33
2.5.1. El Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) 33	

2.5.2. Ley indígena (19.253) .....	34
2.5.3. Decreto 280, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. Sector lengua indígena. (2006) .....	35
2.5.4. Decreto 301 del Ministerio de Educación, que reglamenta la calidad de Educador Tradicional (2018) .....	37
<b>3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>40</b>
3.1. Diseño.....	40
3.2. Población y Muestra .....	41
3.3. Técnicas de recolección de la información.....	42
3.4. Análisis.....	43
<b>4. ANÁLISIS Y DESARROLLO .....</b>	<b>44</b>
4.1. Sistematización y análisis de entrevistas realizadas a los Educadores/as Tradicionales Mapuche.....	44
4.1.1. Tiempo de desarrollo de la labor como Educador Tradicional Mapuche. Experiencia en el ámbito formal y fuera del programa .....	44
4.1.2. Motivación personal e institucional para enseñar su cultura.....	50
4.1.3. Expresión de la interculturalidad en el aula .....	57
4.1.4. Rol y labor del Educador Tradicional .....	63
4.1.5. Sobre el Programas Educación Intercultural, su implementación y eficacia intercultural.....	69
4.1.6. Creación ideal y propuestas para futuras Políticas públicas de Educación Intercultural.....	74
4.1.7. Participación de los pueblos y del Estado en la creación de las Políticas públicas interculturales .....	78

4.1.8.	La no obligatoriedad del programa en los colegios.....	81
4.2.	Análisis de los resultados obtenidos en base a los objetivos planteados	86
4.2.1.	Identificar la percepción de los Educadores tradicionales Mapuche en torno a la incorporación del programa en su aspecto intercultural.....	86
4.2.2.	Analizar la percepción de los Educadores Tradicionales Mapuche acerca de la eficiencia del Programa en términos de promoción, motivación y reconocimiento. ....	92
4.2.3.	Describir las propuestas de intervención y mejoramiento de los Educadores tradicionales Mapuche frente al PEIB .....	101
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIÓN, RESULTADOS Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>107</b>
5.1.	Proyecciones .....	111
<b>6.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>112</b>
<b>7.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>
7.1.	Glosario.....	118
7.2.	Educadores/as Tradicionales Mapuche y Aymara de la Región Metropolitana 2021 .....	119
7.3.	Estructura de entrevista .....	124
7.4.	Marco Legal para la implementación del PEIB.....	126
7.5.	Cronología de implementación .....	127

## **Introducción**

La presente investigación, se enmarca en el actual contexto globalizado y diverso en el que los Estados están inmersos. Esta situación ha tenido como consecuencia que la actual población en Chile haya cambiado progresivamente, existiendo migración de población indígena desde sectores rurales a la ciudad en busca de oportunidades laborales y académicas principalmente. En este sentido, el Estado de Chile, al igual que muchos otros dentro de la región se ha visto en la necesidad de implementar distintas políticas que abarquen la diversidad, ya sea para la población indígena o extranjera.

El programa de educación intercultural bilingüe creado e implementado por el Ministerio de Educación desde hace más de dos décadas, es uno de los proyectos más importantes del último tiempo en esta materia, llevando a cabo una herramienta constitutiva del desarrollo intercultural dentro del país. Esto con la finalidad de implementar dentro de los establecimientos espacios de aprendizaje e intercambio de saberes entre distintas culturas. Con el objetivo principal de incluir a los pueblos indígenas en los colegios y también fomentar la educación en torno a la tolerancia de las diferentes culturas existentes.

No obstante, el anterior proceso mencionado, no ha estado exento de fricciones y problemas. Ya que el programa en su creación e implementación – hasta la actualidad - sigue sosteniendo un debate que ha sido puesto sobre la discusión política y étnica en constantes situaciones, ya sea por las comunidades indígenas afectadas o por la ciudadanía misma. En este sentido, el Estado y específicamente el Ministerio de Educación ha quedado en una situación deficiente en lo que concierne a respuestas oportunas en torno a la renovación del programa, la inclusión de nuevas propuestas y en definitiva a la mejora de aquellos aspectos de este que deben ser mejorados.

Por este motivo, en la siguiente investigación se pretende analizar información en torno a la percepción que tienen los Educadores Tradicionales Mapuche sobre el programa. Esto debido a que resulta de gran interés público como social conocer las distintas problemáticas que han permitido que existan errores en su

aplicación. Ya que, de esta manera, se obtendrá información en torno a la percepción que tienen los educadores tradicionales y sus propuestas, ampliando de gran manera los recursos e información necesaria para futuras investigaciones y/o políticas públicas en esta materia. Funcionando, además, como un mecanismo auténtico de participación para las comunidades y educadores.

## **1. ANTECEDENTES, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Antecedentes**

En materia de educación intercultural en nuestro país, debemos primeramente considerar que el Ministerio de Educación lleva más de dos décadas impulsando un programa de educación intercultural Bilingüe (Mineduc, 2016). En el que los pueblos indígenas han jugado un rol fundamental en la conformación del programa abogando por el reconocimiento de los derechos ancestrales, lenguas y culturas. Sin embargo, uno de los primeros registros estatales que dicen relación con el reconocimiento de los pueblos indígenas en Chile, lo encontramos en la Ley Indígena (19.253).

Ley que constituye el primer avance en la deuda histórica que ha tenido el Estado chileno con los pueblos indígenas reconocidos. (Namuncura, 2000) La cual mandata a los servicios del Estado a respetar, proteger y promover el desarrollo de las culturas ancestrales, considerando a las etnias que fueron reconocidas por esta norma. Entre las que se encuentra; Quechua, Rapa Nui, Mapuche, Kawésqar, Licanantai, Diaguita, Yagan, Aymara y Coya (BCN,1993).

El programa de Educación intercultural Bilingüe o por sus siglas PEIB, es un proyecto que cimienta el primer avance en materia de educación intercultural en Chile a partir de esta ley. Esto a través de un convenio entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). En sus orígenes, el mencionado programa incluyó una experiencia piloto en la que se buscó promover la participación de las comunidades indígenas en relación con la construcción e implementación del programa.

La cual implementó en primera instancia un programa piloto que se llevó a cabo en municipios y universidades que tenían experiencia en este campo entre los años 1996 y 1999. Entre las instituciones que participaron se encontraba, la Universidad de Tarapacá, Universidad Austral de Chile, Universidad de

Magallanes, Universidad Católica del Norte, Municipalidad de Tirúa y Huechuraba. (Mineduc, 2016)

En esta primera etapa piloto, se logró avanzar en la participación de las comunidades en la implementación del programa y así también desarrollar una propuesta pedagógica nueva y que incluyera una mirada desde la interculturalidad para la malla curricular del primer ciclo en la educación chilena. Junto con esto, una parte importante del periodo fue la formación de recursos humanos que contarán con la calificación y que promovieran la valorización y la promoción del desarrollo de los pueblos indígenas. Cabe destacar que este periodo, se caracterizó por tener una focalización en el área rural a través de la implementación de agentes culturales en el primer ciclo de educación -que en ese entonces- iniciaba desde primero hasta cuarto básico. (ídem)

Este periodo se caracterizó por un profundo desarrollo en lo que respecta a la gestión curricular, entregando libertad a los establecimientos de llevar a cabo el Proyecto educativo institucional (PEI) y Planes y Programas de Estudio Propios (PPP). Permitiendo de esta forma a los colegios la facultad de desarrollar un currículo que se acerque lo más posible al contexto en el que se encuentre cada establecimiento. Con la finalidad de mejorar la manera en que aprenden los estudiantes en los espacios interculturales. (Peib, 2016)

La segunda fase de implementación del Programa que consta entre los años 2006 y 2009 se caracterizó por profundizar, continuar y ampliar el trabajo dentro de las escuelas en el primer ciclo. Las acciones que se destacan son:

- La implementación del PEIB en los niveles de enseñanza básica desde primero a cuarto básico.
- Elaboración e implementación del currículo desde quinto a octavo básico.
- Desarrollo y elaboración de planes y programas de enseñanza de lenguas indígenas en los establecimientos y comunidades que participaron en las dos primeras fases del programa.

- Desarrollo de proyectos que fomentarán la participación en el área de educación curricular en las escuelas.
- La implementación de recursos de aprendizaje tales como; bibliotecas, material audiovisual e implementos deportivos para las 160 escuelas.

### **(Información extraída desde PEIB)**

En el año 2010 el PEIB se fortalece como institución ya que se integra a la División de Educación General del Ministerio de educación (DEG) etapa que se caracteriza por el desarrollo curricular entre 2010 y 2014, cuya gestión tuvo cuatro ejes fundamentales:

1. Fortalecimiento en la implementación curricular de las lenguas indígenas.
2. Aporte de recursos humanos y didácticos para la revitalización de los pueblos indígenas vulnerados y que presentan mayor pérdida de su patrimonio lingüístico.
3. Estrategias de promoción del bilingüismo orientadas a la implementación de programas y planes propios de las lenguas indígenas.
4. Interculturalidad en el espacio escolar con el fin de potenciar proyectos interculturales a través de la convivencia, diálogo y respeto entre estudiantes, y de esta misma forma la integración de los sectores representativos de las comunidades indígenas en los procesos de convivencia dentro de los establecimientos.

### **(Información extraída desde PEIB)**

Desde el año 2010 , en adelante, la focalización del PEIB tuvo que ser coherente en relación al contexto en el que se encontraba el país, ya que para el año 2013

la migración de estudiantes indígenas de zonas rurales a urbanas creció y lo podemos evidenciar en el siguientes datos entregados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, los cuales plantean que para el año 2013 existía un 75% del total de estudiantes de origen indígena ubicados en área urbanas, destacando por otra parte que un 74,4% de establecimientos del sistema escolar poseía algún porcentaje de estudiantes indígenas. (Unicef, 2013 citado en PEIB)

## **1.2. Problema de investigación**

Cuando se estudia el Programa de Educación intercultural Bilingüe (PEIB) aparecen múltiples problemas que tienen relación directa con temas; administrativos, estructurales y de dimensión intercultural. Esto es muy importante y de interés general, ya que se trata de una política pública de enfoque educacional que tiene gran relevancia si lo llevamos al escenario en el que se encuentra Chile hoy en día, y desde siempre, es decir, una alta presencia de pueblos indígenas dentro del territorio. Chile es un país multilingüe y multicultural en donde sus pueblos ancestrales llevan una lucha de siglos buscando el reconocimiento y la revalorización de su lengua y cultura, que solo se ha obtenido en la ley indígena de manera generalista y precaria (Lagos, 2015).

Tal como se mencionó anteriormente, la Ley Indígena es el primer pilar sobre el cual se sitúa el PEIB, ya que esta misma mandata al Estado y sus instituciones a promover el desarrollo de los pueblos indígenas. A partir de esto evocan preguntas retóricas como; ¿esto realmente se cumple dentro del programa de educación intercultural bilingüe? ¿Es pertinente analizar el verdadero enfoque que tiene el currículum que propone el sistema educacional chileno? ¿esto ha incluido la percepción de los educadores tradicionales en su implementación?, ¿tiene otro enfoque en la práctica? entre otros. Por este motivo nos enfocaremos en tres niveles en los cuales evidenciamos la necesidad de investigar en torno a esta problemática. Abordando; la relación asimétrica entre docentes y educadores tradicionales, la homogeneización cultural del currículum

escolar y su aspecto técnico en lo que dice relación con su administración y barreras que se encuentran en su implementación. (Lagos, 2015)

Para esta primera parte, el aspecto homogeneizante que podemos encontrar va directamente relacionado al enfoque monocultural, eurocéntrico y occidentalizado que posee el sistema educativo chileno y en específico, el programa, transmitiendo una sola cultura en el territorio nacional, esto en sectores que posean o no una alta presencia de pueblos indígenas (Morales, et al 2016). Transmitido a través de los programas curriculares, que de manera consciente o inconsciente buscan eliminar “el ser indígena” en los estudiantes (Luna y Contreras, 2019). Llevándolos a desarrollar un distanciamiento de los conocimientos del pueblo mapuche, y también una invisibilización de la episteme de los pueblos indígenas – si lo aplicamos desde una mirada general- dejando fuera los diferentes tipos de relaciones educativas que pueden existir entre quienes pertenecen a un pueblo indígena y quienes no (Velasco, 2016).

Esto, mirado desde la colonia, nos evidencia que no se trata de una colonización tan solo territorial, sino que también de una Colonialidad del poder y del saber hacia los pueblos indígenas, lo que a se ha llevado a cabo través de los Estados modernos y se ha traducido en las instituciones actuales que aplican esta herencia euro centrista. Ahora bien, si esta situación se mira desde una perspectiva latinoamericana correcto es afirmar que, si bien ha existido una creciente e imperante necesidad de avanzar en materia de diversidad por parte de los estados modernos, es correcto decir al mismo tiempo que hay una serie de fases históricas orientadas a la interculturalidad y discriminación que se encuentran en países de la región y en el proyecto intercultural de Latinoamérica desde sus inicios hasta la actualidad (Arias–Ortega y Quintriqueo, 2016).

Según Ferrão (2010), existen al menos 4 etapas de este proceso histórico, entre los cuales, nos enfocaremos en dos; primero, desde el periodo colonial hasta principios del siglo XX se evidencia una violencia de carácter etnocéntrica explícita, que busca por lo demás imponer una cultura hegemónica sobre los pueblos indígenas. Segundo, la “asimilación” desarrollada y crucial para la

consolidación de la homogeneidad de los Estados modernos en esta época. Lo cual, por cierto, vino acompañada -para ese entonces- con el nacimiento de las primeras escuelas bilingües, que incluían por primera vez una lengua diferente a la oficial y asimilada.

Estas escuelas según Ferrão (2010), en su mayoría entendían y aplicaban el bilingüismo desde la perspectiva de “transición” que tenían que atravesar los pueblos indígenas, para lograr alfabetizarse y ser parte de esta civilización moderna. Siendo esta última concepción la que terminó por influenciar las políticas educacionales, poco después de la mitad del siglo XX. Esta situación ya para lo años 80, acompañado de la participación de universidades y el apoyo de sectores progresistas de la iglesia católica, tuvieron como resultado la creación de material didáctico en materia de educación intercultural bilingüe, que revirtieron, en parte, esta mirada homogénea de la educación intercultural, logrando por lo demás, quitar la imagen del bilingüismo como un instrumento netamente civilizatorio y situándose en la región como una medida necesaria para promoción del desarrollo de los pueblos indígenas.

Entendiendo esto, cabe la confirmación de que es así como la Colonialidad se mantiene arraigada en el tiempo en el modelo educativo chileno, esto en su aspecto institucional y cultural. Por esta motivación, según Quilaqueo, (2014), es desde “abajo” es en donde debe nacer un proyecto intercultural, o mejor dicho, desde la subalternidad. Pero no desde una mirada reivindicativa populista y politizada, ni mucho menos desde el fervor o la nostalgia que nos pueda crear el pasado y la idea de una identidad y/o cultura inmutable. Sino más bien reinventando nuevas alternativas, que escapen del modelo mono cultural imperante y que promuevan diversas formas de articular en la realidad las diferencias existentes. Es decir, otras epistemologías que posibiliten nuevas formas de pensar, sentir y convivir. Situación que no ocurre en el actual modelo del programa.

Ahora bien, la problemática que nace desde esta línea argumentativa yace en la necesidad de visibilizar que la educación chilena y al igual que en toda la región,

posee una injusticia particular, que se trata de la injusticia cognitiva, ósea, la de los conocimientos. Que se mantiene bajo la premisa de que existe un solo conocimiento válido, el de la ciencia moderna. Lo que no implica decir que esta última sea errónea, sino más bien manifestar un reclamo en el rigor de exclusividad que esta presenta, y que al mismo tiempo invalida las distintas concepciones que pueden existir de aprender, producir conocimiento y relacionarse. (Sousa santos, 2014).

Para el caso chileno, el PEIB constituye y materializa un avance importante en términos de programas interculturales en nuestro país, si lo contrastamos con años anteriores como lo son el periodo en el que Chile aún no resguardaba legalmente los derechos en materia de pueblos indígenas. Esto, sin embargo, no quita que, aunque el programa haya tenido avances y mejoras en materia de inclusión, siga siendo limitado en comparación a los países vecinos. (Gutiérrez, 2020). Para esta situación, Santos, 2016 plantea; que la única forma de que esto se materialice de manera correcta y justa en el marco de una sociedad democrática, primero debe existir un reconocimiento de los pueblos indígenas que cancele estas nuevas formas de colonialismo que se encuentra en la relación que tienen los Estados con los diferentes pueblos originarios.

Gutiérrez (2020) plantea que en este sentido el Programa de Educación Intercultural Bilingüe no ha favorecido en lo absoluto la construcción justa de una educación autónoma para los pueblos indígenas, esto a pesar de haberse suscrito a diferentes tratados que lo exigen, como lo son el convenio 169 de la OIT y la declaración universal de Derechos y Pueblos indígenas efectuado por la Organización de naciones unidas. Que abogan principalmente por respetar la libre determinación de los pueblos indígenas y la promoción de su desarrollo dentro de los Estados. (OIT, 1989, ONU 2007).

De la cruz (2006), plantea que la interculturalidad no puede adjuntarse desde una simple mirada homogeneizante y escolarizante, sino que más bien debe abrirse como un espacio de diálogo (simétrico) que busque principalmente potenciar el desarrollo integral de las comunidades y cada integrante que poseen los pueblos

indígenas. Lo que permitiría que los pueblos originarios ejerzan su autonomía en espacios que se abran a esta opción, dejando fuera la visión intercultural asistencialista que se lleva a cabo.

Ahora bien, en la elección de los educadores tradicionales que son integrados al programa, podemos encontrar la primera problemática que dice relación que su integración en el PEIB, los cuales son electos bajo una lógica netamente institucional y llevados desde un concurso público (Martínez, 2017). Esta situación, genera controversias dentro de las comunidades, ya que tiene como resultado la anulación de los procesos internos que deben realizar las comunidades para elegir a sus propios sabios y entregarles esta responsabilidad de transmitir este conocimiento originario (Gutiérrez, 2020). “En no pocos casos, los ET son elegidos por cúpulas y acuerdos entre personeros que participan y conocen los mecanismos, apareciendo la comunidad sólo como un espacio que avala la práctica, lo que torna en una desfiguración de las iniciales intenciones de lograr una real participación de la comunidad en los procesos educativos” (Quidel, 2011).

En este sentido, también encontramos problemas en el reconocimiento que reciben los Educadores Tradicionales, los que al no poseer estudios universitarios se ven obligados a ser parte de una dupla en la que son llevados por un mentor y/o docente de estudios superiores (Lagos, 2015). Depositando su legitimidad al poder del mentor que lo tiene a cargo y que determina su capacidad de acción. Lo que reproduce -nuevamente- la lógica de dominación y relación asimétrica (intercultural) dentro del área educativa que se emplea en los establecimientos y en el programa. (Gutiérrez, 2020) “Educador tradicional cumple un rol de mediación cultural, pero con poca legitimidad frente a la comunidad y los docentes en la escuela. En ese sentido, en todas las escuelas observadas se ha detectado que el educador no ha participado en la elaboración de PPP,(...). Las razones atribuidas son la falta de argumentos técnicos en algunos casos o la poca validación de parte del resto de los funcionarios escolares a su figura” (CIAE, 2011)

Cuando analizamos distintos materiales teóricos de experiencia recolectada a través de investigaciones y diferentes agrupaciones nacionales podemos evidenciar que existen problemas en su terminología estructural y cultural. De acuerdo a Lagos, (2015); primeramente, el esfuerzo recae totalmente en el educador tradicional (ET) el cual tiene una implicancia estratégica, pero, por sobre todo, desde el enfoque pedagógico buscando la estandarización de la lengua. La profundización del programa y su implementación dependen totalmente del educador o profesor (mentor), dejando fuera el segmento directivo de los establecimientos y consigo la responsabilidad. “El PEIB-MINEDUC, no cuenta con una estrategia de seguimiento ad-hoc, que permita, por ejemplo, consignar las evaluaciones que hacen los establecimientos de la intervención y que podrían ser indicativas de la calidad.” (DIPRES, 2013) El programa no compila estadísticas o información que emerja del nivel central de gestión, esto en lo que dice relación a las iniciativas que puedan desarrollar los establecimientos. Lo cual es recolectado por las coordinaciones regionales. Limitándose solo a la gestión de presupuesto y a las transferencias realizadas, ya sea por el municipio o la Secretaría del Ministerio de Educación. (Ídem, p.59)

Cuando nos adentramos en los organismos de representación educacional e indígena, como, Conadi y Mineduc, son las agrupaciones indígenas las que en primera instancia buscan ayuda por parte de estos organismos y no al revés, lo que evidencia el poco compromiso en lo que dice relación con el avance del programa y su implementación, esto sin considerar la casi nula supervisión en materia de financiamientos irregulares y de mínima coordinación para dar una respuesta eficaz y oportuna a las demandas de las comunidades. (Quintriqueo, 2014) “Falta de respaldo institucional y articulación de la interculturalidad: entre ellos, principios orientadores de la política que sirvan para orientar la gestión escolar (en los instrumentos de gestión, por ejemplo) e institucionalización de la interculturalidad; respaldo institucional, que condiciona un voluntarismo en la implementación de las mismas y una sobrecarga a los educadores tradicionales y eventualmente profesor mentores.” (Loncon, 2016). Esta situación muestra una clara deficiencia en lo que respecta al proceso de planificación para el programa,

lo que sin duda puede resultar bastante perjudicial para la lengua que se quiere fomentar (Lagos, 2013).

A esto también sumamos el hecho de que al programa se le define como taller o asignatura extracurricular, lo que genera que los estudiantes no tomen el programa de forma participativa y seria. Lo que viene acompañado de la no obligatoriedad que tiene el programa en sí mismo, ya que los establecimientos deben cumplir con un determinado porcentaje (20%) de estudiantes de origen indígena para su obligatoriedad, dejándolo como opcional de no cumplir con dicha condición. (Bcn, 2009). También ocurre que el programa está inserto en otras asignaturas y los Educadores Tradicionales están totalmente a la deriva del profesor encargado de dicha asignatura, ya que este mismo es el que designa el tiempo que tendrá el educador tradicional para trabajar e implementar el programa. “Se ha identificado que un impedimento para el desarrollo de la interculturalidad (de doble vía), inclusive como inconsistencia con el mismo concepto, vendría a ser la opcionalidad -en este caso- de la Asignatura Lengua Indígena o cualquiera de las otras modalidades (bilingüismo, revitalización e interculturalidad). Ello se asocia a un bajo estatus respecto de lo que resulta obligatorio en el currículo.” (Loncon, 2016)

En esta misma línea cabe recalcar que el programa está enfocado hacia una realidad rural tradicional que se aleja mucho de las condiciones en las que viven muchas comunidades, que, si bien son rurales y aisladas, no tienen ninguna cercanía con la imagen idealizada del mundo indígena que propone el programa. Si bien en la mayoría de los colegios rurales está implementado el programa de educación intercultural bilingüe, la realidad actual y demostrada en los diversos estudios, nos habla de un incremento de migración de estudiantes indígenas a ciudades por lo cual el programa debe tomar en cuenta esto ya que es necesario adaptar el programa a esta nueva y creciente realidad urbana en las que se encuentran los pueblos indígenas. (Gutiérrez, 2020) “Por una parte, que la temática indígena se acote solo a una mirada campesinista y un sesgo culturalista, impidiendo una perspectiva que posibilite la convivencia intercultural, debido a que no contempla a cabalidad la situación actual. Esto se manifiesta en

que se invisibilizan los conflictos, no se menciona la relación pueblos/Estado, y no se considera la realidad de las generaciones indígenas que han nacido y que viven actualmente en las ciudades” (Universidad de Chile, 2010)

Las condiciones salariales, también, son un aspecto a considerar, ya que estos mismos se desempeñan en condiciones laborales precarias en comparación al profesor promedio que trabaja en la educación chilena, donde el primero, claramente se sitúa en una posición de desventaja metodológica y salarial, a causa de la desacreditación. (Lagos, 2013) “La falta de flujo en los dineros para pagar al ET y al PA y para adquirir o reproducir materiales didácticos. En el primer caso, la entrega de sus sueldos se ha retrasados en meses, lo que pone en peligro la continuidad del ET en el establecimiento. (...) En otros casos, para proseguir con el proyecto en otros niveles, los ET trabajan más horas de las que les son pagadas. En todos los casos, los ET asistían a planificar con la profesora, sin que estas horas fueran pagadas” (Cortes y Concha, 2013).

Otro problema que encontramos, es en la cantidad de material didáctico de pertinencia cultural diseñado por el Ministerio de Educación, el cual es insuficiente, y no se ajusta a las necesidades de cada territorio y escuelas. (Loncon, 2016) En este sentido los directores de los establecimientos reconocen en los problemas de aplicación de la Educación intercultural bilingüe la carencia de material didáctico y su pertinencia de los mismos al contexto de las diferentes localidades. Y con esto se entiende la falta de material bilingüe, diccionarios, entre otros. (Treviño, 2012) En esta misma línea, la falta de regularidad en la entrega de los materiales educativos es una problemática que emerge de lo ya mencionado anteriormente. “El problema de los recursos no es sólo de magnitud, sino que también de regularidad. El mismo problema se presentó con los recursos para materiales didácticos, muchos de los cuales jamás llegaron a los establecimientos” (Cortés y Concha, 2013)

### **1.3. Pregunta de investigación**

¿Cuál es la percepción de los Educadores Tradicionales Mapuche de primer ciclo acerca del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en su implementación y aspecto intercultural en la Región Metropolitana 2021?

### **1.4. Objetivos de investigación**

#### **1.4.1. Objetivo General**

- Analizar la percepción de los Educadores Tradicionales Mapuche sobre la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en su aspecto intercultural, administrativo, de intervención y mejoramiento en la Región Metropolitana 2021.

#### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Identificar la percepción de los Educadores tradicionales Mapuche en torno a la incorporación del programa en su aspecto intercultural.
- Analizar la percepción de los Educadores Tradicionales Mapuche acerca de la eficiencia del Programa en términos de promoción, participación y reconocimiento.
- Describir las propuestas de intervención y mejoramiento de los Educadores tradicionales Mapuche frente al PEIB.

### **1.5. Delimitación**

El tema de estudio de esta investigación será el Programa de Educación intercultural Bilingüe, centrándose principalmente en la percepción que tienen los

Educadores Tradicionales del mismo. Situándose específicamente en la Región Metropolitana durante el año 2021.

- **Interés:** La percepción de los educadores tradicionales Mapuche
- **Lugar:** Región Metropolitana
- **Criterio temporal:** 2021
- **Espacio Físico:** Región Metropolitana

### **1.6. Justificación**

En esta investigación, se pretende reconocer y analizar información en torno a la percepción que tienen los Educadores Tradicionales acerca del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, programa confeccionado y aplicado por el Estado, y específicamente, el Ministerio de Educación. Resulta de especial interés investigativo conocer cuales son las percepciones que tienen los educadores tradicionales Mapuche acerca del programa, con el fin de reconocer cuáles han sido las variables que han permitido que este falle en su aplicación, de esta forma, se podrá adoptar medidas que permitan prevenir que un futuro programa intercultural se cometa errores similares que sigan perpetuando la relación funcional que mantiene el programa con los Pueblos Originarios. La investigación busca principalmente identificar estas variables a través de un análisis cualitativo de percepción en los diferentes Educadores Tradicionales Mapuche en la región metropolitana, con el propósito de identificar las falencias que ha tenido el programa después de haber sido aplicado. Los beneficios sociales de esta investigación serán los datos que emergerán del análisis a través de encuestas que se llevarán a cabo a los Educadores Tradicionales Mapuche. Ayudando a dimensionar cuál es el alcance del problema y su impacto en la aplicación del programa intercultural bilingüe, aportando a la comunidad estudiantil y a los pueblos indígenas en la visibilización de sus inquietudes y necesidades en torno al programa. En su aspecto metodológico, la investigación será de gran utilidad en la conformación de un nuevo proyecto intercultural,

aportando con datos que permitan identificar cuales son las falencias que tuvo el antiguo programa, -si es el caso- para que estos errores no se repitan en el futuro. De esta misma forma también será de utilidad para quienes tengan interés en seguir investigando en este tema, facilitando para este caso, información que diga relación con la percepción que tienen los educadores tradicionales en torno al programa. Lo que tendrá como consecuencia que el ámbito intercultural se nutra aún más de información que permita al país desarrollarse y avanzar en esta materia. En lo que dice relación con su aspecto disciplinario, resulta de gran importancia para la administración pública esta investigación, ya que aportaría en las futuras políticas públicas y/o proyectos que puedan llevarse a cabo, entregando datos concretos en torno a la percepción que tiene el programa desde la perspectiva de quienes lo aplican y también en relación con las falencias que tuvo. Aportando a la comunidad de estudiantes universitarios con nuevos datos que permitan amplificar la información en torno al proyecto intercultural que tiene el Estado y también sus resultados.

## **2. MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL Y NORMATIVO**

En el presente capítulo se analizaron distintos aspectos teóricos y normativos en los que se enmarca la investigación, para lograr comprender y dar cuenta del estado teórico y legal en el que se encuentran las distintas definiciones y conceptos que se relacionan en este caso con el programa y que también dan cuenta. Abordando lo que se entiende como Percepción y sus teorías explicativas, la Interculturalidad como concepto, el lugar en que se ubica la investigación desde las políticas públicas y, también lo que se entiende como Educador Tradicional. Por otro lado, en sus aspectos legales se lleva a cabo un análisis en torno al tratado 169 de la OIT, el Decreto 280, Decreto 301 y Ley Indígena 19.258.

### **2.1. Percepción: Teorías explicativas**

En las últimas décadas el estudio situado en este concepto ha tenido un creciente interés en diferentes campos de estudio, principalmente en la antropología y la psicología. Lo que ha traído problemas en la definición clara de este concepto, pues ha sido usado de manera indiscriminada para ser designado muchas veces a otros aspectos que dicen relación con la forma de visión del mundo que tienen los distintos grupos sociales, esto independiente de que su uso se escape de los límites marcados por el concepto de percepción (Vargas, 1994). La percepción desde la Teoría de Gestalt es un movimiento nacido en Alemania bajo la autoría de Wertheimer, Koffka, entre otros. Es considerado como uno de los movimientos más importantes en el área de estudio de la percepción a principios del siglo XX, el cual llevó a cabo grandes esfuerzos para la creación de principios explicativos en esta materia. Llevando a cabo una revolución en este concepto, planteando la percepción como un proceso inicial de la actividad mental y no solo como un derivado cerebral de los estados sensoriales del ser humano (Oviedo, 2004). El primer postulado de la Gestalt acerca de la percepción es que esta misma no es una actividad mental que realiza una copia idéntica del mundo, sino que, por el contrario, la define como un proceso de extracción y selección de información relevante. Que se encarga de generar un estado de lucidez y claridad. En este

sentido, la crítica de la Gestalt al asociacionismo se fundamenta principalmente en que esta misma se cerraba la idea de considerar que la sensación es el punto de partida de todo acto mental, desconociendo los elementos y conceptualizaciones previas que posee la mente. (Oviedo, 2004). Planteando que las percepciones no nos proporcionan en lo absoluto nuestros conceptos, sino que nuestras percepciones son dadas de acuerdo a nuestras maneras intrínsecas de percibir el mundo. (Wertheimer, citado en Carterette y Friedman, 1982, p101). En términos generales para esta teoría la labor de percepción consiste en un intento de agrupación de la información que circunda alrededor, en el mundo físico, que se traduce a unidades simples que le permiten a la conciencia humana identificar un objeto y afinar su capacidad abstracta. Es decir, la percepción como un permanente acto de conceptualización. (Oviedo, 2004).

## **2.2. Interculturalidad como concepto**

A partir de los años noventa en adelante, la interculturalidad se convirtió en uno de los conceptos más abordados. Lo podemos encontrar en las políticas públicas, reformas educativas -como lo es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe-. Lo que implica que se trata de un tema que ha sido importante tanto desde una mirada nacional- institucional, como en el ámbito internacional. Cabe recalcar en este sentido que esta atención conseguida frente al concepto de interculturalidad se ha dado producto de las grandes luchas que han tenido los diversos movimientos sociales a lo largo de la región. Que ha involucrado levantamientos desde el mundo ancestral y político, buscando principalmente reconocimiento y transformación social. Según Walsh (2004), la Interculturalidad Relacional es la forma más básica y general en su definición ya que hace alusión al contacto e intercambio entre culturas. Las que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Este tipo de interculturalidad reconoce que siempre ha existido una relación intercultural en América latina definiéndose como parte central de su historia y "naturaleza". Desconociendo o minimizando la conflictividad y los contextos de poder, dominación y Colonialidad que puedan existir en la relación

entre culturas. Limitándose en su definición al nivel de individualidad y dejando fuera las estructuras sociales, políticas o económicas que puedan existir entre diferentes culturas. En este sentido Tubino (2005) plantea que esta interculturalidad funcional hace una pequeña distinción ya que se define en el reconocimiento de la diversidad y diferencias que existen entre las culturas, teniendo como objetivo incluir a una de las partes en la estructura social establecida, logrando esta funcionalidad entre las culturas en el sistema social imperante y existente. Dejando fuera las causales de asimetría, desigualdad social y cultural. Haciendo perfectamente compatible su lógica con el actual sistema neoliberal. Y que se puede ver en los actuales Estados de Latinoamérica y Chile específicamente. Según Quijano (2000), La interculturalidad crítica se entiende como la que promueve una estrategia de acción, negociación y relación permanentes en el tiempo, bajo condiciones de legitimidad, simetría, respeto, igualdad y equidad. Posicionándose como un proyecto teórico y político que busca principalmente construir un diálogo de entendimiento entre culturas situando lo epistémico y la igualdad de saberes como una pieza fundamental. Bajo la premisa de cambiar las relaciones existentes, pero también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que se encuentran instalados. Que mantienen la desigualdad, la interiorización, radicalización y discriminación. Por lo que, en definición, escapa de los planteamientos anteriores, ya que no se resume solo a reconocer, incorporar o tolerar lo diferente. Ya que su fin es refundar las estructuras sociales y epistémicas. (Rivera, 1999) Para fines de esta investigación la definición de interculturalidad crítica será la que utilizaremos para comprender este concepto.

### **2.3. Concepto de Políticas Públicas**

La definición de una política pública ha sido motivo de estudio y análisis de muchos estudiosos, situación que se ha incrementado en las últimas décadas, tomando gran relevancia en su sentido académico y formativo. Y esto también, en su implicancia en los gobiernos, ya que esta misma ha significado una

herramienta fundamental en la concreción de los cursos de acción que se toman en la Administración del Estado, sus instituciones y también en sus diferentes poderes.

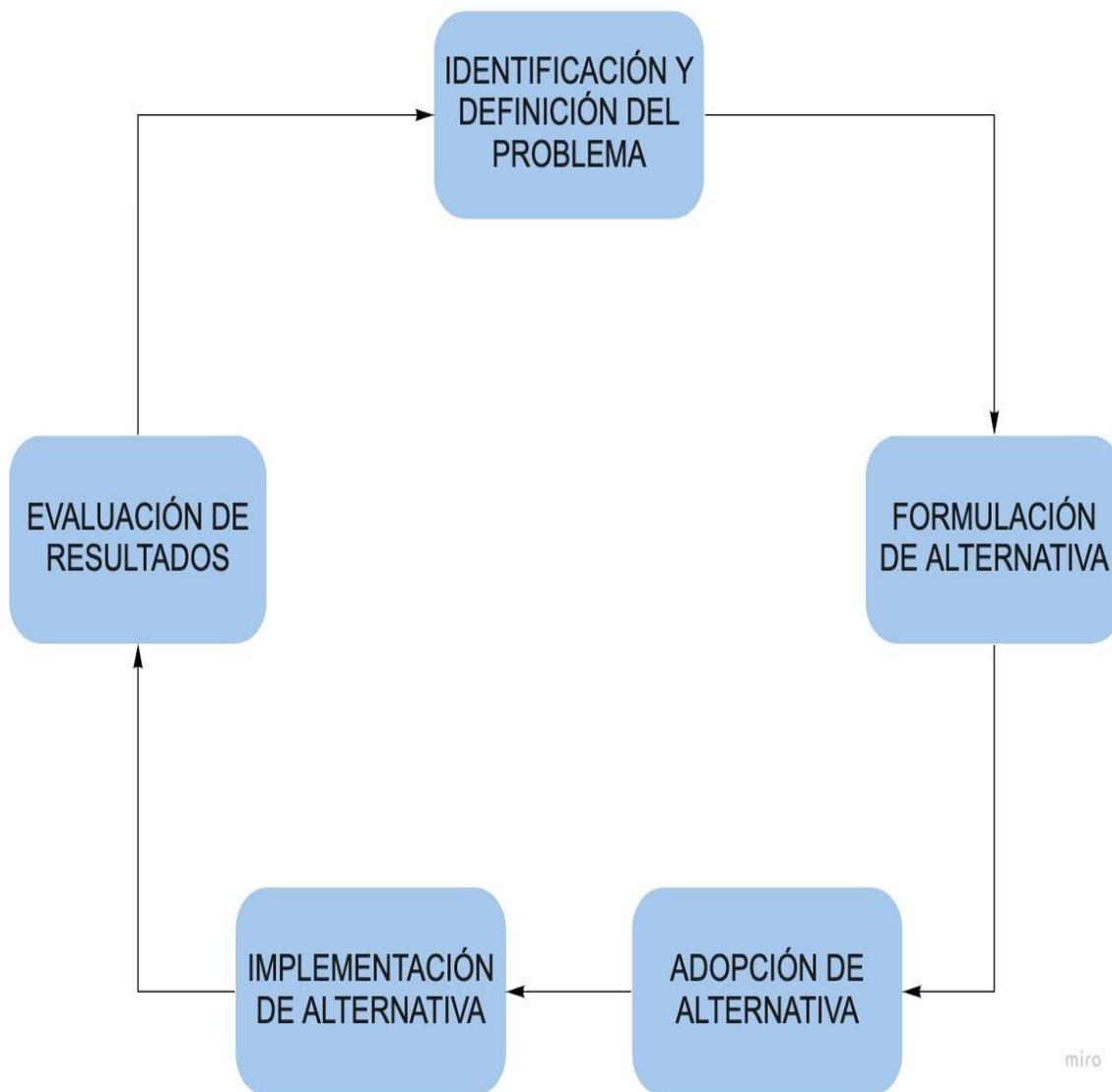
En este sentido las definiciones que se pueden destacar son;

- 1 “Diremos que una política pública corresponde a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados” (Lahera, 2002, p.15-16)
  
- 2 “intervención del Estado, expresada en una decisión o conjunto de decisiones de una autoridad pública, que considera un análisis técnico – racional para un tema determinado y una finalidad específica, que sigue un procedimiento formal, todo lo cual se da en el contexto de un intenso proceso político de confrontación y articulación de intereses” (Olavarría, 2007, p.23)
  
- 3 “Las políticas Públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios” (Tamayo, 1997, p.281)

Cabe destacar que en la mayoría de sus definiciones su entendimiento como toma de decisión y cursos de acción siempre se encuentra presente. Las políticas públicas en su definición son variadas, pero existe un consenso en que involucran directamente las decisiones de los Estados, sus gobiernos e instituciones. Esto a través de un ciclo en el que se deben tomar en cuenta distintas variables y decisiones que entreguen solución para algún problema público. a

### 2.3.1. Ciclo de las Políticas Públicas

Gráfico N° 2:



(Elaboración propia en base a ciclo de Tamayo, 1997 )

A continuación haré una breve descripción de cada una de las etapas del ciclo de formulación de políticas públicas.

- **Identificación del problema:**

Esta primera etapa, se puede definir como aquella en la que surge y se identifica una problemática de índole social. Que se traduce a una situación en la que existe una necesidad colectiva por soluciones que se dan producto de una insatisfacción que tiene un origen identificable o que es atribuible a otras variables que la generan, ante la cual se inicia la búsqueda de una solución para la población.

- **Formulación de Alternativas:**

En esta segunda etapa, se lleva a cabo gracias a la definición del problema en su alcance e impacto, distintos cursos de acción que pueden dar distintas soluciones a un mismo problema. En la que los gobiernos tienen la atribución de influenciar en mayor o menor medida cuál será el curso definitivo a seguir. creando objetivos, instrumentos y procesos que ayudaran a que el curso escogido sea el más adecuado.

- **Adopción de alternativa:**

En esta etapa se implementa el curso de acción que ha sido elegido. Aplicando los procesos y objetivos planteados anteriormente con el fin de dar una respuesta al problema identificado. En la que cabe destacar que pueden existir cambios dentro de la política y/o programa a fin de adaptarlo de mejor manera a las situaciones concretas en las que se llevará a cabo.

- **Evaluación de resultados:**

En esta última parte se lleva a cabo una evaluación del impacto y resultado que ha tenido la política en el problema. El cual se puede medir a través de indicadores de efectividad y eficiencia. Cabe destacar que esta etapa no siempre es aplicada al final de la implementación de una política pública, sino también en su formulación y posterior implementación. A lo que se le denomina evaluación Ex ante y Ex post.

En este sentido, (Tamayo 1997), plantea que la evaluación de resultados se puede realizar a lo largo de toda la política, existiendo diferentes tipos de evaluaciones para cada etapa del ciclo de una política pública.

**Tabla 1: Las fases del proceso de una política pública y los tipos de evaluación.**

<b>Fases de una política pública</b>	<b>Tipos de evaluación</b>
1. Identificación y definición del problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación anticipativa</li> <li>▪ Evaluación de la variabilidad</li> <li>▪ Evaluación de necesidades</li> </ul>
2. Formulación y adopción de una alternativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación teoría y diseño</li> <li>▪ Evaluación de viabilidad política/contexto</li> </ul>
3. Implantación de la alternativa adoptada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación de implantación</li> <li>▪ Estudios de seguimiento de programas</li> </ul>
4. Evaluación de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación de impacto</li> <li>▪ Evaluación de calidad</li> </ul>

(Elaboración propia en base a Tamayo 1997)

Para efectos de la presente investigación se estima que es necesario centrar esta investigación en la Evaluación de Calidad, debido a las características del PEIB. Según Tamayo 1997, este tipo de evaluación se centra en “conocer si la política produce los beneficios esperados por los distintos actores que participan en el proceso. No se circunscribe a una fase concreta del proceso de la política, sino que considera éste en su conjunto e intenta mostrar las conexiones entre sus distintos elementos y la satisfacción de las expectativas de los usuarios y clientes de la política pública. Una política puede ser muy eficaz, alcanzando todos sus objetivos –tal y como fueron establecidos por los formuladores– sin acertar a cubrir las expectativas y demandas de los ciudadanos. La diferencia primordial con los otros tipos de evaluación radica en que utiliza los objetivos y valores de los usuarios como criterio para valorar la política, negando un papel protagonista a los objetivos y metas de los responsables de ésta. (Tamayo, 1997, p. 309).

#### **2.4. Educador/a tradicional**

La definición de ET se puede entender desde diferentes perspectivas, en estas definiciones podemos encontrar la finalidad que cumplen y también el rol que juegan en la aplicación del PEIB. En este sentido, el programa define al Educador Tradicional como una pieza fundamental para la aplicación de la política pública que constituye el PEIB, puesto que lo reconoce como el conocedor y participante de las tradiciones, lenguas y costumbres. Llevando a cabo la labor de transmitir el conocimiento ancestral y cultural a los estudiantes. Centrando su labor en ser mediador de la interculturalidad, creando estrategias de aprendizaje propias del pueblo al que pertenece. Creando el canal comunicativo entre las diferentes culturas. Definiendo a su vez los criterios que se deben cumplir para obtener la certificación como educador (Peib, 2016)

El decreto 301 establece al Educador Tradicional como la persona idónea para realizar el sector de Lengua indígena. Y con esto la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los diferentes pueblos originarios reconocidos en la Ley Indígena. En este aspecto, el decreto a partir de 2018 reglamenta la calidad

del educador y educadora tradicional. Fijando también que los establecimientos privados, municipales y subvencionados, deberán incorporar este agente de la educación en la gestión escolar a partir del año 2019 (Mineduc, 2019) Para recibir la calidad de Educador Tradicional, se deben cumplir dos requisitos contenidos en el decreto que veremos a continuación:

- Ser validados por comunidades o asociaciones indígenas vinculadas al establecimiento educacional
- Acreditar competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimiento cultural de cada pueblo originario reconocido en la Ley Indígena 19.253. (Bcn, Decreto 301)

Cabe destacar que ambos requisitos deben estar presentes en la resolución exenta emitida por el Secretario Regional del Ministerio de Educación, de esta forma se procede a reconocer la calidad de Educador o Educadora Tradicional. Los establecimientos educacionales que impartan el Sector Lengua Indígena deben por decreto incorporar al ET. Con una carga horaria definida y en condiciones similares a las de otros docentes de las demás asignaturas que se impartan.

Dicho lo anterior, y en lo que hace referencia al tema de la carga horaria y remuneración de los Educadores tradicionales, estas se sitúan en las Orientación sobre la aplicación del Decreto 301. Especificando los siguientes procedimientos:

- Sistema Contractual: El sostenedor deberá proceder a contratar al ET a través del Código de Trabajo.
- La carga horaria: Los Educadores y educadoras contarán con 4 horas semanales que se traducen a 152 horas pedagógicas al año.
- Remuneración: Se plantea que la remuneración mensual sea la multiplicación del total de horas cronológicas por el valor mínimo que se paga por una hora de educación básica.

- **Financiamiento:** El pago por el trabajo realizado será responsabilidad del sostenedor del establecimiento y por consiguiente imputable si existe una subvención.

Según Quintriqueo (2014) La finalidad de los profesores en educación intercultural es la de conocer la cultura y sociedad mapuche, llevando a cabo un rol social como generador de procesos educativos en donde asuma el patrimonio cultural que poseen los estudiantes. Con el propósito de contribuir al desarrollo de la identidad social y cultural de los estudiantes mapuches y no mapuches, llevando a cabo un proceso de aprendizaje recíproco, con el fin de comprender otras culturas y mejorar la calidad de la educación intercultural. Lo que no queda exento de las definiciones que entrega el Ministerio de Educación y específicamente el Decreto 301. Ya que, en lo que dice relación con la discriminación y el racismo institucionalizado en la educación chilena aún queda bastante trabajo por hacer. Buscando comprender principalmente cuales son las problemáticas que deben abordar los Educadores Tradicionales. Y a su vez, el MINEDUC a fin de corregir y mejorar lo que se entiende por ETM y también las implicancias que conlleva su labor. En términos de reconocimiento, participación y también buenas remuneraciones que permitan al educador seguir aportando al programa intercultural. Estas son problemáticas que el Decreto 301 y el PEIB en si mismo no dan solución. Puesto que se reduce a solo entregar las instrucciones y criterios para incluir al ET en el sistema educacional chileno, no así, garantizando su apropiada inclusión en términos de sensibilización de las directivas de los colegios frente a este agente protagónico de la educación intercultural. (Quidel y Loncon, 2011 - 2016).

## **2.5. Aspectos legales en los que se enmarca el Programa de Educación Intercultural Bilingüe**

### **2.5.1. El Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989)**

Este convenio internacional plantea dentro de sus artículos más relevantes en torno a nuestro caso de estudio los siguientes artículos:

#### **(Artículo 27)**

“Los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus 40 necesidades particulares y deberán considerar: su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”

#### **(Artículo 31)**

“Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con el objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a estos pueblos. A tal fin deberán hacerse esfuerzos para asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”

#### **(Artículo 31)**

Este convenio se reconoce como el primer impulso que tuvo el Estado chileno para mejorar los derechos culturales y sociales de los pueblos originarios,

viéndose comprometido a realizar consultas cada vez que se construya alguna medida legislativa o administrativa que tengan relación con ellos.

### **(Artículo 33)**

La autoridad gubernamental responsable de las cuestiones que abarca el presente Convenio deberá asegurarse de que existen instituciones u otros mecanismos apropiados para administrar los programas que afecten a los pueblos interesados, y de que tales instituciones o mecanismos disponen de los medios necesarios para el cabal desempeño de sus funciones.

1. Tales programas deberán incluir:

- a) la planificación, coordinación, ejecución y evaluación, en cooperación con los pueblos interesados, de las medidas previstas en el presente Convenio;
- b) la proposición de medidas legislativas y de otra índole a las autoridades competentes y el control de la aplicación de las medidas adoptadas en cooperación con los pueblos interesados. (Artículo 33)

### **2.5.2. Ley indígena (19.253)**

Esta ley promulgada en el año 1993 tiene entre sus principios generales lo siguiente:

#### **Principios Generales:**

Artículo 1 ° .- El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.

El Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas, Diaguita y Chango del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes. El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores.

Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación. (BCN, 1993)

**Artículo 7 °** .- El Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público.

El Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio de la Nación chilena. (BCN, 1993)

**2.5.3. Decreto 280, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. Sector lengua indígena. (2006)**

- A) “Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para el primer y segundo ciclo básico del sector Lengua Indígena, apuntan a garantizar la enseñanza de las lenguas indígenas en aquellas unidades educativas con presencia mayoritaria de niñas y niños de ascendencia indígena;

- B) “Los establecimientos educativos con alta densidad de población escolar indígena, deben ofrecer este sector, el que será optativo para el alumno y su familia.
- C) “Para el resto de las escuelas del país, será un sector voluntario, orientado a favorecer el bilingüismo y la interculturalidad. Para las escuelas pertenecientes a comunas con alta densidad de población indígena, se recomienda ofrecer este sector, para aquellos alumnos que deseen tomarlo.” (Bcn, 2006)

- **Artículo 4º:**

“El Sector de Aprendizaje Lengua Indígena podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad, comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica.”

“Este sector tendrá un carácter optativo para el(la) alumno (a) y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza del sector.”

- **Artículo 5º:**

“No obstante lo establecido en el artículo anterior, los establecimientos educacionales que cuenten al término del año escolar con una matrícula de un 20% o más de alumnos con ascendencia indígena, de conformidad a la ley N°19.253, les será obligatorio ofrecer el Sector de Lengua Indígena.”

#### 2.5.4. Decreto 301 del Ministerio de Educación, que reglamenta la calidad de Educador Tradicional (2018)

##### Normas Generales:

- **Artículo 1º:** “La calidad de Educador Tradicional para Impartir la asignatura y/o sector de Lengua Indígena y la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios, se regirá por la disposiciones de este decreto, por el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo y por las normas del Decreto con fuerza de Ley N°2, 2009, del MINEDUC.”
  
- **Artículo 2º:** “El objetivo de esta norma es entregar por parte del MINEDUC, y Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, la calidad de ET a una persona que posee la experticia adquirida a través del traspaso del conocimiento de la práctica de la lenguas, de las tradiciones, historia y cosmovisión, lo que le ha permitido internalizar los saberes y conocimientos propios de un pueblo indígena y a los profesionales de la educación, que cumplan con los requisitos establecidos en el artículo siguiente.”
  
- **Artículo 3º:** “Podrán ser Educadores tradicionales e impartir los planes y programas de la asignatura y/o sector de Lengua Indígena y la enseñanza de la lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios, las personas reconocidas para tales efectos que cumplan con los siguientes requisitos copulativos”:
  - a) Ser validados por comunidades o asociaciones indígenas vinculadas al establecimiento educacional

- b) Acreditar competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimiento cultural de cada pueblo originario reconocido en la Ley Indígena 19.253.
- **Artículo 4º:** “Para efectos de validar el requisito de la letra a) del artículo 3º de este decreto el MINEDUC deberá aceptar la propuesta de la Educación Tradicional, de la directiva de la Comunidad Indígena y/o Asociación indígena inscrita en el registro de comunidades y/o asociaciones indígenas, de conformidad a lo dispuesto en la ley N° 19.253, vinculadas al respectivo establecimiento educación en el que se va a desempeñar el educador tradicional”
  - **Artículo 5º:** “Las comunidades y/o asociaciones indígenas, se reunirán en una sola sesión territorial especial, a la que, además de los dirigentes o directivos de la agrupación respectiva, se convocará a las comunidades indígenas locales y al director del establecimiento educacional respectivo. Desde este proceso se levantará un acta en que se deberá individualizar a el o los ET que serán presentados al MINEDUC, para impartir la enseñanza de las lenguas y conocimientos de los pueblos originarios. En la cual el sostenedor del establecimiento educativo también podrá participar. En el acta generada se refleja el acuerdo por votación de aquellos que participen en la reunión.”
  - **Artículo 6º:** “Para constatar el requisito establecido en la letra b) del presente decreto en su Artículo 3º la Secretaría Regional Ministerial respectiva tendrá entonces la responsabilidad de convocar a las asociaciones indígenas cuya área de desarrollo se encuentre vinculada al ámbito educacional y cultural. Esto de acuerdo al Art. 37º de la Ley Indígena N° 19.253. Las que deberá emitir un certificado que tendrá una

duración máxima de dos años. En este sentido las instituciones y asociaciones de educación indígenas deberán por su lado evaluar y acreditar las competencias culturales y lingüísticas de cada ET. Esto a través de un instrumento de evaluación que será diseñado en conjunto con el MINEDUC. A lo que también se sumará de acuerdo a lo acordado en el Convenio 169 de la OIT, la capacitación y perfeccionamiento de los ET.”

### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se realizaron cuatro entrevistas a Educadores Tradicionales Mapuche, las cuales se llevaron a cabo en dos partes, una presencial, que se realizó en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Y otra en modalidad online que se realizó en un mismo día, pero en distintas sesiones a través de la plataforma de Teams.

Las y los entrevistados son:

- Ivette Lican Huilipan
- Ingrid Soñam Millavil
- Patricio Aillapan Bravo
- Genoveva Cerda Huenchunao

#### 3.1. Diseño

La investigación es de tipo **descriptivo** puesto que busca describir las situaciones, experiencias y perspectivas de los Educadores Tradicionales Mapuche que han llevado a cabo el proyecto intercultural del Estado, y específicamente del Ministerio de Educación. “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (...) se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así, describir lo que se investiga” (Sampieri, 2014)

Por otro lado, la investigación tiene un **enfoque cualitativo** debido a las distintas características que posee la investigación. En este sentido, su **objetivo de estudio será principalmente conocer y comprender cuales son las percepciones que tienen los Educadores Tradicionales Mapuche acerca del Programa de educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana.** La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos,

explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. (Sampieri, 2014). En este sentido el enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (Marshall, 2011 y Preissle, 2008 citado en Sampieri 2014 p.358)

Este enfoque permitirá llevar a cabo una investigación que entregará un análisis de diversos aspectos referidos de la percepción que tienen los Educadores tradicionales Mapuche, esto en las dimensiones que se sitúan en las experiencias de los sujetos llevando a cabo la labor de ETM con el programa. “Los estudios descriptivos se centran en recolectar datos que muestren un evento, una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre. Éste es su valor máximo” (Sampieri, 2014)

A partir de lo anterior, se recurrirá al levantamiento de datos a través de entrevistas a los Educadores tradicionales Mapuche en los diferentes establecimientos que implementen el programa dentro de la Región Metropolitana. De esta manera se logrará obtener información de manera transparente y auténtica, sobre las variables que buscamos observar. Esto en aspectos que hagan referencia a la problemática que implica la Interculturalidad y su aspecto administrativo en la implementación como política pública.

### **3.2. Población y Muestra**

La unidad de observación de esta investigación es de **carácter no probabilístico o dirigida**, puesto a que se busca principalmente seleccionar los casos y no hacerlo al azar.

**Población:** La población de esta investigación fueron los Educadores Tradicionales que se encuentran en la Región Metropolitana en el año 2021.

**Muestra:** La muestra consistirá en un grupo de 4 Educadores Tradicionales Mapuche que fueron entrevistados de manera presencial y virtual.

**Caso:** El caso específico de esta investigación serán los Educadores Tradicionales Mapuches que se encuentren en la Región Metropolitana en el año 2021 y que trabajen o hayan trabajado con el PEIB.

### **3.3. Técnicas de recolección de la información**

Las entrevistas constituyen un instrumento fundamental para analizar la información generada en esta investigación. En este sentido la toma de **información a los ETM es primaria, es decir, de primera fuente**. Llevándose a cabo a través de conversaciones, que le permitieron a las y los Educadores Tradicionales Mapuche expresar su percepción en torno a las variables presentes. Las investigaciones de carácter cualitativo poseen una técnica que no está estructurada. La entrevista cualitativa es una técnica más íntima, flexible y abierta, ésta se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Sampieri, 2014, pág. 403)

El formato de la entrevista es de tipo **semi-estructurada**, dado a que esta forma permite guiar la entrevista en función de los temas principales. Esto en su identificación, vivencias personales y lineamientos institucionales. “Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para procesar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.” (ídem)

En este aspecto la investigación no busca plantear preguntas y guiar o buscar responderlas. Tal como se planteó anteriormente, la técnica yace en abordar distintos temas de índole cultural e institucional. Por lo que el Educador Tradicional tendrá la libertad de responder en su lengua materna y español. Las investigaciones cualitativas que poseen aspectos sociales y enfocadas a políticas públicas de tipo intercultural, involucra aspectos históricos. Por este motivo deben llevarse desde una mirada comprensiva, integrada lo que constituye pertenecer a un pueblo originario viviendo en la ciudad.

A partir de lo anterior, se logra realizar un acercamiento de los saberes que poseen. Dado a que permite de igual forma que aquellos saberes no formales también sean expuestos. Con esto se da a entender como aquellos conocimientos que no se obtuvieron desde la universidad o escuela sino la experiencia propia de los Educadores Tradicionales.

### **3.4. Análisis**

La información obtenida a través de las entrevistas de esta investigación, fue organizada y sistematizada en consideración de las distintas categorías y/o variables planteadas y que se buscó analizar. Tal como se planteó al inicio y en el objetivo de esta investigación, el presente trabajo se centra principalmente en un amplio análisis del discurso de los Educadores Tradicionales Mapuche, permitiendo que emerjan las percepciones íntimas de los mismos. La forma en que se sienten reconocidos por el programa, la forma en que se ven a sí mismos como educadores tradicionales y las diferentes propuestas e ideas que busquen la revitalización de su cultura y tradición. En este sentido, la entrevista se realizó mediante categorías y preguntas que podemos ver a continuación:

## 4. ANÁLISIS Y DESARROLLO

### 4.1. Sistematización y análisis de entrevistas realizadas a los Educadores/as Tradicionales Mapuche

#### 4.1.1. Tiempo de desarrollo de la labor como Educador Tradicional Mapuche. Experiencia en el ámbito formal y fuera del programa

La importancia del tiempo de desarrollo de la labor como Educadores Tradicionales Mapuche, constituye la primera categoría en analizar durante la entrevista realizada. Su importancia radica principalmente en conocer cuál es el tiempo que llevan los ETM desarrollando su labor dentro y fuera del programa. Y del mismo modo cómo las experiencias que emanan de estas dos situaciones en las que se han visto involucrados se reflejan en la realidad. En este sentido los cuatro entrevistados compartieron el hecho de llevar más de un año trabajando como Educadores Tradicionales Mapuche dentro del programa y fuera del mismo de manera autónoma.

#### **Ivette Lican Huilipan comenta:**

*“Bueno, yo llevo trabajando como Educadora Tradicional Mapuche como 10 años aproximadamente. Con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe trabajé un año se puede decir, porque fue un reemplazo, debido a los compromisos que yo tenía, no podía aceptar más tiempo. Esto fue hace tres años atrás en una escuela que estaba ubicada en El Bosque, un sector vulnerable. Fue una muy bonita experiencia respecto del sector. Porque muchas veces está focalizado en sectores que no hay mucha población Mapuche, acá se fusionó con las personas pertenecientes a otros países. Entonces se produjo una conjunción mutua de aprendizaje entre Educador y estudiante.”*

Ivette es la Educadora Tradicional con mayor tiempo desarrollando su labor fuera del programa, teniendo, al mismo tiempo, la experiencia más corta entre los y las educadoras entrevistadas dentro del PEIB. Lo que le ha permitido tener una

experiencia en ambas situaciones, dentro y fuera del programa, destacando por su parte, que su experiencia personal fue grata trabajando con el programa y fuera del mismo.

**Ingrid Soñam Millavil dice:**

*“Bueno, este es mi cuarto año como Educadora Tradicional Mapuche, ese es el título, donde he tenido bellas experiencias con los niños, en muchos aspectos porque si bien es cierto, nosotros eh.. llevamos nuestra lengua, nuestra cultura.. nosotros también llevamos nuestra forma de ver el universo y claramente es distinta a la que se vive acá en la ciudad, y eso hace clic en los niños en las escuelas también tratan de explicarles o de imponerles una vida comunitaria en lo escolar o dentro de la escuela. Ehh... y bueno nosotros, así como ellos cuentan de su vida como comunidad escolar nosotros o yo por ejemplo, les explico que nuestra forma comunitaria de vivir también es similar y que se puede aplicar donde quiera que vivamos... no sólo en las comunidades del Wallmapu sino que también aquí en la ciudad, porque claramente la vida en la ciudad es muy distinta, pero se pueden hacer acciones y dentro de nuestra misma formación que le damos a ellos también le damos esta forma distinta de ver la vida, de cómo pueden desarrollarse como ser humano (...) creo que para mi es fundamental, que ellos entiendan que ellos también pueden ser Norche (persona correcta), como nosotros, que digamos.. es nuestro camino de ser una buena persona, de ser una persona sabia. Ehh.. creo que a eso apunto yo.”*

**Entrevistador: ¿En ese sentido ha tenido experiencias fuera y dentro del programa?**

**Ingrid:**

*“Ehh si. De hecho yo trabajo de manera autónoma en la Isla de Maipo, y llevo la misma cantidad de tiempo con el PEIB. Y claro, hay diferencias, hay similitudes, pero también cada escuela es un universo aparte... No se podría comparar una escuela con la otra (...) pero si por los dos lados la experiencia es buena. Y es de aprendizaje porque no solo yo voy a enseñar, si no que yo también voy a*

*aprender de los niños, ellos tienen mucho que decir, ellos tienen una visión muy amplia de las cosas que muchas veces no son tomadas en cuenta. (...) Y no solo con los niños, también con los profesores, porque trabajamos articuladamente en distintas asignaturas, entonces también ahí hay una retroalimentación por lo menos en las cuatro escuelas en las que he estado. Siempre ha habido respeto por mí... para mí son todos iguales, yo he recibido el respeto de todas las personas que trabajan en las escuelas.”*

Ingrid, tal como menciona, ha desarrollado su labor como ETM en distintos colegios dentro y fuera del programa, rescatando de esta forma distintas experiencias en las que destaca principalmente el hecho de que estas mismas han sido gratas en torno a la enseñanza del mapudungun y cómo es también la experiencia de enseñar en la ciudad. Destacando por otro lado que se trata de un proceso mutuo de aprendizaje en donde no solo ella va a enseñar su cultura y lengua, sino que también se obtiene un conocimiento que emana desde los niños y niñas que también tienen cosas que manifestar y cómo esto también se refleja en su interés por aprender. Situación que también se repite en los docentes de los colegios. Coincidiendo de esta manera con el relato de los diferentes Educadores Tradicionales entrevistados en esta investigación, en lo que dice relación con el respeto transversal que han recibido dentro de los colegios hacia su figura como ETM. En donde por otro lado también, manifiesta que el objetivo principal que la representa como educadora, se centra principalmente en hacer partícipes a todas las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje, logrando aportar en su desarrollo como personas y en cómo pueden unirse a este camino de ser una persona buena y sabia (Norche).

**Patricio Aillapan Bravo señala:**

*“Yo empecé a estudiar mapudungun así firme como en el 2016 (...) Empecé a enseñar como de forma terapéutica en un CECOF de Peñalolen cerca de mi casa, eeh a adultos... ahí estuvimos más o menos en el año 2017 como dos cursos, más enfocado en el tema terapéutico de acercar como el Mapudungun a*

*la gente porque todo lo que hace uno como Mapuche es lawen (remedio), entonces el zungun (habla) entra dentro eso. También en los cursos de Mapudungun uno intenta hacer como con los adultos también como Trawün (asamblea) otro tipo de actividades adentro. Entonces ya en el año 2018, yo hice el curso básico e intermedio también para adultos. En el año 2019 entré al programa PEIB... eh y al mismo tiempo empecé las capacitaciones para ser Educador Tradicional Intercultural, en el 2019 estuve en La Legua en el Horacio Aravena Andaur y ahí el...el programa está por subvención regular es una asignatura de primero a cuarto básico y era taller en quinto y sexto en esos años. (...) y el año pasado con la pandemia comenzamos online en la Escuela... Los Cerrillos y este año... eeh.. También ingresé a la escuela Ejército Libertador también de la comuna Los Cerrillos. (...) Pasé de hacer el PEIB de primero a cuarto básico a quinto a octavo, y... ahí como formando un reemplazo de religión, entonces esas horas de Mapudungun en algún momento pasaron a ser taller ambiental para poder articular el Wiñol Tripantu (Celebración de año nuevo) con otras asignaturas. (...) Además de eso igual he hecho otras actividades como... eeh.. charlas, conversatorios, talleres por ejemplo en el Museo Precolombino. Uno presencial y otro online.(...) También en el Wallmapu, he participado de la Escuela autónoma... eeh que ahora está siendo invadida en el sector de Quechereguas. (...) me he relacionado como desde distintas partes.”*

Patricio Aillapan, al igual que Ingrid iniciaron sus estudios para realizar la labor como Educadores Tradicionales Mapuche ambos en el 2016, compartiendo una trayectoria de alrededor de cuatro años en diversos espacios. Esta es una constante que se repite en los ETM entrevistados en esta investigación. Lo que indica inicialmente que existe una extensa experiencia ya sea en museos, escuelas, charlas, conversatorios, etc. Y también un creciente interés por participar de estas instancias a fin de transmitir la visión, cultura y lengua Mapuche. Esto a lo largo de toda la Región Metropolitana, y también, de Chile. Otro aspecto a considerar en lo planteado por los ETM, se encuentra en cómo la figura de ET tiene la capacidad de participar en instancias que no solo involucran el primer ciclo de la educación, pasando de esta manera también por personas

adultas y de edad avanzada, en donde su labor no se reduce a tan solo enseñar sino que también se traduce a su función terapéutica o lawen. Llevando de esta forma la articulación de diferentes espacios que son unidos por una misma función pero con diferentes fines. Visibilizando de esta forma lo aplicable que se encuentra esto tanto en los diferentes instituciones del estado, como también de las asignaturas de los colegios.

**Genoveva Cerda Huenchunao indica:**

*“Todo partió desde una invitación desde otras Educadoras Tradicionales Mapuches. Ya, porque estaban siendo incorporados en la escuela entonces necesitaban más educadores. Yo soy orfebre, hago joyería, joyería Mapuche. Ese es mi oficio en el cual yo me he desarrollado... desde que salí de la escuela, cuarto medio. Y por esta razón me invitaron las ñañas (hermanas), si me quería capacitar para ser Educadora Tradicional en el Ministerio. Eso fue en el año 2017(...) y.. ahí estuve en las capacitaciones con la Lamngen Nevenca, con otros Kimche (sabias/os), fue muy bonito, pudimos aprender muchísimo, también darse cuenta como de la realidad, como del contexto en el que nosotras estábamos aprendiendo y cómo lo íbamos a entregar en las escuelas. Porque no es lo mismo para un Lamngen que nació en el Wallmapu que habla su mapudungun.. que ha vivido desde la naturalidad del ser che... a nosotros que nos criamos más acá en la ciudad.*

Genoveva, plantea que empezó a capacitarse para ser Educadora Tradicional Mapuche durante el año 2017 participando de instancias en las que se encontraba la actual coordinadora regional del programa de educación intercultural bilingüe, Nevenca Cerna. Destacando por su parte la labor de Orfebre a la que se dedica desde que terminó su enseñanza media. Ahora bien, en lo que respecta a las distinciones entre educadores, se visibiliza lo crucial que resultan las capacitaciones para los Educadores Tradicionales que nacieron y viven en la ciudad, esto debido a que la mayoría no maneja el mapudungun desde su infancia, sino que más bien lo fueron adquiriendo por iniciativa propia y

también familiar. Lo que mirado desde otro ángulo ocurre de manera inversa en quienes son ET nacidos en el Wallmapu y que manejan la lengua pero encuentran una barrera digital al momento de incorporarse al programa.

La articulación es otro aspecto que se repite entre los entrevistadas/os, que destacan principalmente que el Educación intercultural es aplicable en distintas asignaturas de los dentro de los colegios. Y de la misma forma como esto también ocurre con los diferentes espacios en los que participan los educadores, como lo son el Museo de arte precolombino - mencionado por patricio- las asambleas, conversatorios, y también, como algunos Educadores Tradicionales entregan sus conocimientos de forma autónoma y fuera del programa. En este sentido, es destacable que todos los entrevistados han trabajado en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, y también, fuera del programa en corporaciones municipales y otras instituciones públicas y privadas.

Otro aspecto relevante que emana desde esta primera categoría, lo encontramos en cómo la experiencia de enseñanza en todos los entrevistados ha sido positiva por parte de los Educadores Tradicionales Mapuche. Los cuales destacan principalmente el hecho de que existe un proceso de aprendizaje recíproco entre los estudiantes y ET. Y así mismo entre docentes académicos y ET. Y como esta conjunción y/o fusión también se da con personas que son provenientes desde otros países, levantando así, en esta primera parte la mirada que debe tener el educador tradicional y el Programa en sí mismo sobre el futuro que enfrenta nuestro país en lo que respecta a la inmigración, y cómo el Educador Tradicional por su parte responde a este fenómeno cultural. Y también, el programa en sus proyecciones.

#### 4.1.2. Motivación personal e institucional para enseñar su cultura

Las motivaciones personales e institucionales resultan ser uno de los aspectos más relevantes de esta investigación puesto que evidencian las diferentes problemáticas que deben abordar y sortear los Educadores Tradicionales al llevar a cabo su labor. Esta categoría inicialmente se plantea diferenciar cuales son las motivaciones personales que perciben los Educadores Tradicionales en sí mismos, y también, cómo perciben que el Estado y - específicamente - el programa de educación intercultural bilingüe motiva el seguir enseñando y participando del PEIB. Abordando así las diferentes dimensiones y necesidades que involucran el proceso de enseñanza de la cultura Mapuche, y en general, de la interculturalidad.

##### **Genoveva Cerda Huenchunao dice:**

*“En las escuelas, acá de forma autónoma y por voluntad política, porque así es como se incorporó el mapudungun en las escuelas, era super bueno porque todos los beneficios que tiene un asistente de la educación... y nuestras horas estaban bien pagadas como docente, entonces en cuanto al resguardo desde el trabajo a la solvencia económica y al espacio y a la importancia que se le da al espacio como en la malla de los niños, es super bueno.”*

**Entrevistador:** ¿Eso con el programa?.

##### **Genoveva:**

*“No, municipal. Con el programa era súper complejo, porque de partida uno tiene como que tiene que llegar a pedir como por favor o permiso para entrar a una escuela(...) las ñañas tenían que ir escuela por escuela viendo si querían participar con el proyecto del PEIB y ahí incorporar a los educadores. Y también, la otra dificultad es que no habían respaldos, por ejemplo, como salud, previsión, seguros de transporte.. si nos pasaba algo nadie se hacía cargo de eso. Porque solo dabamos boletas de honorario, se hacía como un contratación grupal,*

*entonces nosotros para dar informe o que nos paguen, teníamos que dar informe de todo un periodo, pero todos los educadores, era super engorroso, detallado... mucha información. Entonces algunas Papai (señora) sobre todo, que tienen todo el kimun (conocimiento)... eh el kimun tecnologico o de llenar formularios ellas no lo tienen, entonces ahí se hacía una tortura para las mayores. Y no podían entregar sus informes, y si todos no entregaban sus informes no nos pagaban a ninguno. Entonces de partida nuestro sueldo no estaba seguro en la fecha.”*

Genoveva en esta segunda categoría, plantea que la situación - al menos en su experiencia - ha sido muy diferente en el ámbito formal dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y fuera del mismo de manera autónoma y/o a través de iniciativas municipales. Destacando que en esta última la solvencia económica y los beneficios como Educador Tradicional Mapuche han sido buenos, resultando ser motivante para ella seguir en ese espacio producto del reconocimiento y la seguridad laboral que le entregan. Situación que no ocurre de igual manera al trabajar con el PEIB, en el que se puede evidenciar a través de su relato, presenta varias deficiencias y dificultades en sus aspectos interculturales y de implementación. Inicialmente porque el proceso de implementación del programa dentro de los colegios resulta poco motivante y participativo por parte de las instituciones, ya que los ET, y específicamente los ETM deben recorrer las escuelas para ver la posibilidad de ser consideradas para implementar el programa. A esta misma línea se suma el hecho de que no existe seguridad laboral para las y los educadores, esto debido a que su contrato se lleva a cabo a través de Boletas de Honorarios. Dejando fuera de esta forma, seguridad en términos de salud, cotización, bonificaciones por transporte, entre otros. Situación que de igual manera se ve acompañada con la forma en que se realizan las contrataciones, las cuales son grupales. La entrevistada en este sentido plantea que el pago sólo se da en la medida que todos los ETM contratados en ese grupo entreguen sus informes, dejando así a la deriva a quienes son de edad avanzada y que no poseen muchos conocimientos

computacionales, lo que se traduce a una barrera tecnológica para estos Educadores.

### **Ingrid Soñam Millavil**

*“Bueno a mi me invitaron a participar en estas actividades, en el contexto del PEIB. Eeh... y bueno yo por lo menos haciendo mi trabajo me siento como pez en el agua. Yo creo que muy pocas personas pueden decir que aman su trabajo, y para mi el inicio y la primera motivación fue la resistencia. La resistencia de nuestra cultura y de nuestra lengua aquí en la ciudad. Porque creo que se hace muy necesaria. Tampoco lo se todo, creo que yo también estoy en un camino de aprendizaje constante, en todos los aspectos, no solo en el mapuzungun. También hay protocolos que se viven en las distintas comunidades, hay autonomía, que uno tiene que respetar.”*

*Entrevistador: ¿Y en el sentido institucional con el programa en sí mismo?*

### **Ingrid:**

*“Para mí más que las lucas, para mi la motivación de la certificación que nos sirve a nosotros para ir a cualquier parte a trabajar. Es lo que nos servía de la institución digamos, es esta certificación que nos avala en cualquier escuela, en cualquier establecimiento para poder desarrollar nuestro trabajo. (...) Y lo otro es que tuvimos acceso a capacitaciones, entonces eso también es un plus para mejorar, para crecer. Yo creo que eso también fue una motivación institucional. Y claro, ehh muchas veces no se dan a lo mejor como uno la espera, pero siempre son útiles. (...) Yo tenía mi trabajo que era con contrato en el Isla de Maipo, no es honorario, sino que es con un contrato por las horas de trabajo que yo tenía. Y como tenía pocas horas yo podría también trabajar para el PEIB, que si bien el cierto, era menos dinero pero que también servía. En el fondo yo lo que hacía era juntar las lucas no mas, pero si me preguntas si había una super motivacion económica, no po. Porque era más bien estos aspectos de capacitaciones de certificaciones los que te sirven y son más útiles, versus las lucas.*

Ingrid nos relata que su primera motivación en el aspecto personal, fue la resistencia. La resistencia de su lengua y cultura, aquí en la ciudad. Destacando por lo demás que eso no significa dejar de lado las formas de vivir de cada una de las personas y las comunidades escolares no pertenecientes a la cultura Mapuche, sino que por el contrario, en un proceso de respeto. Que ella aplica comprendiendo que también existen otros protocolos y autonomía que debe ser entendida y validada. En este sentido lo que nos expone, es que existe una abierta disposición en la incorporación de una interculturalidad crítica, que se entiende como la que busca una relación horizontal<sup>1</sup> y de respeto como eje fundamental del diálogo entre culturas y semánticas. Ahora bien, en lo que respecta a las motivaciones instituciones y más bien, del PEIB. Nos plantea que la principal motivación yace en las certificaciones que entrega el Decreto 301, la cual permite a los Educadores Tradiciones acreditar su conocimiento y aptitudes para realizar clases. Lo que viene acompañado además de un proceso en el que las comunidades también deben validar y acreditar como Educadora. Destacando también, la motivación que también significan las capacitaciones, coincidiendo para este caso con Genoveva, quien también lo plantea en el punto anterior. Exponiendo de igual forma la distinta contratación que existe cuando se desarrolla la misma labor pero fuera del programa. En donde ambas educadoras perciben el hecho de que los contratos a honorarios no brindan seguridad laboral y tampoco garantías, a lo que se suma también una bajo sueldo. Lo que evidencia en primera instancia que las certificaciones y capacitaciones son más motivantes que las ganancias que puedan generar como educadores dentro del PEIB.

**Patricio Aillapan Bravo:**

*“Si me preguntas cómo ha sido con los niños en la escuela, bien, con ellos trabajo super. En la motivación personal siempre ha sido rescatar la cultura, en mi caso, me gusta el estudio, me gusta el tema lectura, las letras y eso. Siempre ha estado*

---

<sup>1</sup> La relación horizontal, también podría ser entendida como la asimetría. Durante las entrevistas los educadores utilizan para referirse a una relación plana u horizontal en la que ninguno está por sobre el otro. (Quijano, 2000)

*la motivación de estudiar el mapudungun, dentro de la cultura, creo que para mí es relevante. En la motivación institucional, es la capacitación, pero no los dineros, sobre todo cuando uno trabaja con el programa. Ni siquiera te llega a fin de mes(...) entonces siete u ocho meses al año sin recibir dinero, no importa cuanto sea. Yo al menos bromeo con los de la municipalidad les digo que no importa, si los educadores comemos dos veces al año”*

Patricio nos expone una realidad que viven la mayoría de los educadores, incluso los no Mapuches. Que ven retrasados los pagos por su labor, que se transforma en un desmotivante para enseñar la cultural con el programa. Esto sumado a que sus contratos se realizan a honorarios y no tienen garantías laborales, las cuales por decreto<sup>2</sup> deben ser pagadas en su valor mínimo. Situación que es mencionada también por Ingrid. Quien plantea que el tema administrativo puede llegar a ser desmotivante. Agregando además el problema que representa un rol que a veces pareciera no estar bien definido, en torno a la labor que le corresponde al educador y a las directivas de los colegios. El tema del exceso de informes y papeleo que deben realizar como educadores, resulta muchas veces ser un impedimento, porque se traduce a tiempo que se invierte y no es remunerado. Y que muchas veces presenta una barrera tecnológica en educadores que no poseen un amplio manejo computacional y de software. Condicionando de esta forma que todos lo presenten para realizar el pago, no aplicando una distinción o separando la labor que cada uno realice y que no comprometa sus ingresos. Esta serie de problemáticas responden más bien a una serie de errores y obstáculos que no permiten que el programa sea eficaz y ventajoso para los educadores y el colegio. Lo que ha impactado en su crecimiento, fomento y desarrollo, generando que muchos educadores dejen de trabajar con el PEIB.

**Patricio:**

*“Pa mí es racismo, porque ni la gente que enseña español e inglés lo viven, solamente lo viven los que enseñan la lengua indígena.(...) Por qué no agregarlo*

---

<sup>2</sup> Véase en normas generales Decreto 301. Marco conceptual.

*no más al currículum nacional, porque uno tiene que estar peleando colegio por colegio por una asignatura. El Estado debería decir idioma indígena... idioma indígena. Listo así como se enseña inglés, hay una distinción porque se hace un programa de lengua indígena y no se hace una asignatura directamente que se pasa como todo lo demás. Y claro que los pueblos originarios decidan todo. Y.. claro a la hora de pagar o de contratar gente no debiera haber una diferencia. Porque no se yo creo que si viene alguien directamente de Estados Unidos a enseñarnos inglés le hagan tanto problema, yo creo que los traen con ramos de olivos. Por qué uno tiene que pasar por la puerta de atrás, de a poquito como tallercito... Y tu como educador ir convenciendo, a la UTP, a la directora.... Como está hecho el programa, está hecho para que sea difícil instalarlo. Si no pasarían uno, dos, tres años y se instalaría.... un, dos, tres años automáticamente, no deberían haber voluntades que influyan en eso.”*

Patricio nos plantea cómo el programa presenta también dificultades que se evidencian en la distinción entre una asignatura en los colegios, y un programa que no es obligatorio, y que se reduce a un taller en muchos casos. Esta situación viene acompañada de igual forma en cómo los educadores tienen que buscar un espacio dentro de los colegios. Dependiendo al mismo tiempo de voluntades políticas en su promoción y desarrollo. Esta situación se suma como una constante entre las educadoras y educadores. Los cuales también, destacan lo desmotivante que puede resultar la distinción en la labor que se realiza. Lo que se refleja en sueldos que llegan tarde y que son bajos, bajo un contrato laboral que no permite garantizar seguridad laboral en general.

### **Ivette Lican Huilipan**

*“Bueno, desde la escuela con la que trabajé con el programa, si hubo un realce, una importancia, porque la palabra “ministerio de educación” le da otro plus. (...) Al llegar, como Ivette persona natural a una escuela a enseñar mapudungun, con una planificación, no nos toman tanto en cuenta. No así cuando el ministerio de educación que ve que hay un cierto sector de población de origen de pueblos*

*originarios, tienen que hacerlo por ley.(...) Hay muchos establecimientos que desconocen esto. (...) he visto casos en que las escuelas cuentan con el 20% que tienen que tener de matrículas de pueblos originarios y simplemente ellos dicen que no les interesa, eeh o limitan las matrículas para que no se les imponga esto. Porque dicen que no les beneficia en nada, para qué van a aprender una lengua que no es originaria de ellos, que no les sirve. Esa experiencia la he visto así. En mi experiencia fuera del PEIB y en todo este camino largo, he tenido buenas y malas experiencias. Las buenas cuando estaban las personas, el director, los docentes, todos apoyando, pero en otras escuelas dicen ahh...la tía de mapudungun.. ¿y trajo cosas para comer?. Entonces no somos comida, nos hablan de nuestra ropa que aparece en los libros pero todo lo hablan como en pasado, entonces esa visión ha costado mucho cambiarla. Pero está en los textos y que lamentablemente algunos salen desde MINEDUC donde nos hablan y nos presentan en pasado. Ellos comían, ellos vestían, ellos eran..(...) Esto significa que nos disminuyen en el sentido de que no estamos presentes, siendo que si estamos insertos en la escuela y no tan solo los ETM, también hay aymara hay educadores que enseñan el quechua.”*

Ivette nos plantea la reivindicación de autoidentificarse perteneciente a un pueblo originario, destacando cómo hay estudiantes que no saben que pertenecen a un pueblo o que simplemente lo evitan a fin de ocultarlo.

**Ivette:** *“Porque a muchos niños uno les pregunta quiénes pertenecen a un pueblo originario, nadie. Pero uno ve la lista y sabe quienes son, o al menos yo indago antes (...)” En esta segunda categoría de motivaciones personales e institucionales, podemos ver primeramente que existe una motivación muy destacable por parte de las Educadoras, que reside principalmente en la resistencia, y en el interés de cambiar la visión que tiene el pueblo chileno sobre los mapuche, y en general, los pueblos originarios. Lo que sin embargo, se ve impedido en gran parte por una serie de problemas que resultan desmotivantes para los educadores. Como lo es el aspecto folclorista, la no seguridad laboral, los contratos a honorarios, pagos que llegan tarde y que no se traducen a grandes ganancias, ya que se pagan por el mínimo de una hora escolar básica. Lo que se*

*tensiona aún más con lo que representa la barrera digital, para la entrega de informes y/o Programas propios. En las que existen educadores que no manejan conocimiento computacional y de software. Esta situación pone sin duda en conflicto a los mismos educadores y cómo esto puede retrasar el pago a todos, para lo que se han organizado para colaborar entre ellos a fin de dar solución a este problema.*

#### **4.1.3. Expresión de la interculturalidad en el aula**

La expresión de la interculturalidad en las salas de clases y espacios de educación, constituye un tema controversial. Que en muchos casos se materializa en la diferencia de posturas frente a lo que se entiende por interculturalidad y el valor que agrega a la educación de un país. En el marco conceptual de la presente investigación se expuso las diferentes miradas de la interculturalidad, y como estas son utilizadas por los Estados. Para fines de esta investigación, se utilizó la mirada crítica de la interculturalidad, que entiende la misma como una herramienta de diálogo y respeto entre las culturas. En la que existe una relación simétrica u horizontal, que permite un diálogo que es efectivo y no se transgrede la semántica del otro. Esto también en lo epistémico y en cómo también existe una equidad la valoración por el conocimiento que tiene cada una de las culturas.

#### **Ingrid soñam Millavil:**

*“Bueno.. eeh para mi la interculturalidad la vivimos de distintas formas, como lo explicaba antes, cada escuela tiene su universo. Entonces mi realidad en cerrillos no es igual que en Isla de maipo, por consiguiente, hay cosas que uno que con la experiencia aprende(...)Por ejemplo, con la gran cantidad de niños haitianos que tengo yo en cerrillos, lo que yo hice es enseñarle el mapudungun a ellos, pero que ellos me enseñaran su creole. Las mismas palabras que yo llevaba en*

*mapudungun, yo se las pedía que me las enseñaran en creole. (...) Entonces también es una forma de darle su validez, en mi caso no voy a imponer mi mapudungun ni mi cultura en una escuela, entonces lo sentí así, enseñar mi mapudungun de ida y de vuelta con el creol y hacerles entender el valor de su lengua madre. Y creo que eso, ya sea con niños de otros países que también tienen su cultura, y que si bien es cierto, muchos de ellos no provienen de pueblos originarios, y en sus países sí existen pueblos originarios. La mayoría de los niños venezolanos, no tienen idea, que vienen de un país donde hay muchos pueblos originarios. Entonces ehh.. creo que para mi la interculturalidad es valorizaron a todos los pueblos originarios de chile y del mundo.(...) Ahora estuvimos trabajando con los apellidos.. yo les di como trabajo buscar el significado de su apellido(...) que significaba de donde provenían, hay muchos aspectos en los apellidos que dan una categoría un carácter cierto(...) y tarea número dos, investigar acerca de un apellido en mapudungun.. (...) para mi eso es que ellos se validen como personas, que validen su raíz de donde vienen, de donde proviene, porque es un muy importante saberlo. (...) para todos los niños.. porque eso le da una credibilidad, una validez como persona, probablemente después va investigar con sus papás sus abuelos. Y va a despertar un algo de ellos. Y creo que eso es lo que también es un objetivo de la educación intercultural (...) que ellos se auto valoricen, cierto que ellos tengan una autovaloración importante de lo que son, en nuestro caso claro de los niños mapuche, que no sientan vergüenza de ser mapuche(...) validarlos a todos y no solo uno, para mi eso es.”*

La educadora en esta tercera categoría nos entrega una visión muy amplia de la interculturalidad. Llevándola a un proceso que va más allá de la relación de respeto y aprendizaje que se busca generar, planteando la importancia de la autovaloración y autoconocimiento. En ese sentido, comienza a aparecer la realidad que resulta de una creciente cultura extranjera que ahora es parte de las salas de clases. Que también constituyen una diferencia que no está contemplada ni definida por el programa. Como es sabido, Chile se ha convertido en una capital de la migración dentro de la región, esto se ha traducido a grandes

poblaciones extranjeras que se suman a este campo de diversidad. Que por cierto, ha sido orientado y canalizado por los ETM a través de un proceso de aprendizaje mutuo, a fin de establecer un real espacio de interculturalidad. Esto sin embargo, no deja fuera las preocupante situaciones que emanan de estas experiencias y que quedan fuera del campo de visión de los colegios que no tienen espacios interculturalidad. Principalmente que los niños y niñas no sientan seguridad de reconocer su pertenencia a una cultura originaria o extranjera. Situación que es planteada por las otras educadoras, pero que se refleja al tomar la asistencia o directamente cuando se pregunta abiertamente. Existen opiniones diferenciadas, entre las que hay, en su mayor parte, intenciones de participar en los estudiantes, de aprender y desarrollar su conocimiento propio y relacionados con su origen.

**Patricio Aillapan Bravo:**

*“Yo creo que la interculturalidad es una herramienta(...) para desbordar ciertos temas por ejemplo, siempre se asocia a la escultura, las cosmovisión o los pueblos originarios.(...) para el Estado puede ser pueblos originarios o inmigrantes.(...) dicotomiza las cosas. (...) Yo creo que estar en el aula tiene que ser lo contrario, esta bien lo que tu dices, esta bien lo que tu sabes, esta bien la forma en que pronuncias. (...) desde ellos, desde sus orígenes. Porque la escuela se centra en hacernos entender que la vida nuestra está mal..”*

Patricio nos plantea este mismo concepto de interculturalidad de validación mutua. Un proceso de aprendizaje que retroalimenta tanto quien enseña como quien aprende. El entrevistado nos manifiesta al mismo tiempo cómo el programa solo se reduce a una mirada orientada solo a los pueblos originarios, dejando fuera o dicotomizado la diferencia que constituyen las familias extranjeras que han llegado y su presencia cada vez más fuerte en los colegios. Esta situación también nos la plantea en el aspecto cultural, y en cómo cada cultura tiene también problemas de validación propia y -entre mapuches- en este caso. Existiendo también formas de desacreditarse como “mapuche” entre uno y otro.

Lo que los educadores en la entrevista mencionan como “mapuchometro”. El no poseer los apellidos, no tener tierra y el hecho mismo de vivir en la ciudad se utilizan como fundamento para determinar quién es más mapuche que otro, visibilizando de esta forma los conflictos internos que hay dentro del pueblo mismo, y en general, en las culturas.

**Patricio:** *“Con el programa, se puede decir que hubo una interculturalidad en la medida de lo posible... bien como bacheletista.(...) Está pensado como si los mapuche viviéramos solo entre mapuche. Y en realidad la mayoría de los mapuche estamos acá en Santiago. (...) En general los programas llegan hasta cuarto básico. Entonces creo que falta una interculturalidad que introduzca el mapudungun en la vida diaria de los niños. (...) al programa falta contextualizarlo de manera más local, está muy globalizado, intenta crear una interculturalidad normalizadora. Y creo que hay que hacer justamente lo contrario, tiene que tener muy en cuenta lo local, lo territorial, es un cambio de un lugar a otro. No es lo mismo ser mapuche en la costa, en la cordillera, en el centro de la ciudad, que en el campo en el sur. (...) Incluso entre comunas acá en Santiago es diferente. La otra vez en un nguillatun<sup>3</sup> la gente de peña con los de puente alto tocábamos diferente la pifilca... es muy diferente.. vamos enseñándonos entre unos con otros y aprendemos de los más antiguos que están cerca nuestro.”*

A lo anteriormente dicho, se le suma por otro lado que la interculturalidad se desarrolla a medias o en la medida de lo posible. Pensado para una realidad que no se ajusta al contexto que vive cada mapuche. Tal como menciona patricio y los otros educadores, los colegios son distintos, los territorios son distintos, por lo tanto el programa debe ir acondicionando a la naturaleza de cada espacio, a fin de entregar las condiciones óptimas para que se desarrolle la interculturalidad. Los educadores plantean que debe iniciar todo desde lo local, lo territorial para lograr comprender los diferentes contextos.

---

<sup>3</sup> Rogativa Mapuche

**Genoveva Cerda Huenchunao:**

*“Ehh.. bueno yo creo que estamos muy lejos de tener una interculturalidad, primero que se conozca ese término con todo lo que conlleva. Que es como... integrar a todas las culturas, sobre todo que ahora ha llegado tanto inmigrante. Para mi como kimelfe igual era un gran desafío que esos niños y niñas me contaran de su cultura. Porque yo tampoco puedo estar imponiendo la cultura mapuche si ellos también tienen una raíz. (...) Entonces como te decía... es super necesario que valoren su raíz, su historia.. sin imponer nuestra cultura que es como el eje desde donde se enseña. Cada niño tiene su historia... los niños se sienten importantes al contar su relato(...) yo como educadora siempre les digo que ellos son importantes en la clase, que también su ser, su gusto, tiene que ser respetado y escuchado. (...) Cosa que veía en los otros profesores(...) la educación formal.. es como más autoritaria lo que el profesor dice, si hay que pintarlo azul, todos lo pintan azul. (...) Cosa que me pasaba hartito, que el profesor quería enseñar como de forma autoritaria.. y yo les tenía que explicar que no es lo que yo estoy enseñando, el respeto tiene que ser de ambas partes y respetar el ser del niño y de la niña”*

Genoveva nos plantea que bajo el desconocimiento que se tiene sobre el concepto de Interculturalidad, es difícil lograr que exista una real interculturalidad. Planteando igual que las otras educadoras, como esto se ha visto implicado en la creciente población extranjera que se incorpora al aula. Destacando principalmente lo importante que es hacer que los niños y niñas se sientan parte y validados en lo que quieren comunicar. Adecuando de esta forma las actividades a realizar con habilidades en cada uno de los niños. Situación que no ocurre en la formación de los colegios en general y mucho más en los que no se tiene esta mirada. En donde se les impone y deben muchas veces callar lo que piensan y hacer lo que se les ordenó, dejando fuera esta comprensión que conlleva la interculturalidad, de buscar alternativas para que todos puedan desenvolver sus capacidades y conocimientos.

**Ivette Lican Huilipan:**

*“Para mi la interculturalidad, es lo que dice la palabra, es inter, son los pueblos internos que hay en Chile(...) son diferentes culturas que están entrelazados entre sí, si bien, yo soy mapuche, hay un aymara, hay un quechua, en nuestras ceremonias todo converge en un mismo fin, un propósito que es la tierra. (...) la educación tradicional puede afiarse a cualquier asignatura.”*

Ivette nos manifiesta una situación que ya se ha visto en las otras categorías, y que tiene que ver con cómo la interculturalidad puede afiarse a cualquier asignatura y en los colegios en su totalidad. Situación que se ha visto más ahora con la pandemia de acuerdo con lo que plantea la entrevistada. Sin embargo, esta situación también tiene claroscuros en lo que respecta a cómo los docentes muchas veces no les gusta la idea o no entienden como un educador tradicional puede ser parte de una clase de matemáticas, música, artes, biología y muchas más. Dejando muchas veces esta situación las voluntades de cada uno para la implementación.

A partir de esta tercera categoría se logra visualizar aquellos elementos que están relacionados directamente en cómo se proyecta la interculturalidad en el futuro. Esto en lo que dice relación con la creciente diversidad que hay en las aulas de clase por la inmigración. Los educadores plantean esto como un aspecto importante a considerar para el correcto desarrollo de la interculturalidad. En lo que respecta al programa, se traduce muchas veces como un tipo de interculturalidad normalizadora que globaliza e idealiza cómo se relacionan los pueblos originarios, -y ahora sumados los inmigrantes- sin contextualizarlas con la realidad local. Todos los educadores no se encuentran en el campo, existen muchos educadores y educadoras que están en la ciudad, el pueblo mapuche cuenta con una alta presencia de pueblos originarios. Esta situación sumada al bajo conocimiento que se tiene a lo que significa interculturalidad. Se traduce a una problemática importante de resolver.

Bajo esta situación las educadoras en su mayoría, apuntan a que la interculturalidad debe ser aplicada como un proceso de autoreconocimiento,

valorización personal y validez como persona perteneciente a una cultura. Como se pudo ver en las diferentes entrevistas, la mayoría de los ETM realizaban un trabajo de aprendizaje mutuo, compartiendo idiomas y conocimiento. Generando de esta manera, instancias que le permitieran al estudiante trabajar desde sus habilidades e intereses. Y también iniciar un proceso de conocer su origen y en muchos casos dejar de sentir vergüenza por pertenecer a un pueblo originario.

**Genoveva plantea:**

*“Entonces como te decía... es super necesario que valoren su raíz, su historia.. sin imponer nuestra cultura que es como el eje desde donde se enseña. Cada niño tiene su historia... los niños se sienten importantes al contar su relato(...) yo como educadora siempre les digo que ellos son importantes en la clase, que también su ser, su gusto, tiene que ser respetado y escuchado.”*

#### **4.1.4. Rol y labor del Educador Tradicional**

El rol y labor del educador tradicional, se puede entender de diferentes maneras. Esto en sus definiciones teóricas y del mismo programa. Lo que viene acompañado de cómo se identifican los ETM como tal. Esta percepción propia, amplía sus aristas de esta categoría, cuando también los educadores y educadores no se reconocen como lo define el programa. Esta situación se suma además a la problemática que implica labores que quedan muchas veces fuera del trabajo que le corresponde al educador y, en definitiva, cómo se define el rol y labor del Educador Tradicional Mapuche y su autoreconocimiento.

**Ivette Lican Huilipan:**

*“Hay un proceso detrás, yo al menos estuve 4 años en el programa, yendo a clases, nos perfeccionaron pedagógicamente, tuvimos que hacer portafolio.. muchas cosas.(...) hay que prepararse, si bien alguno puede tener el lenguaje fluido, podemos fallar en lo pedagógico. En lo que es lo curricular.. el papeleo*

*para decirlo más simple. y también pasa a la inversa, que no se habla pero se tiene el conocimiento pedagógico. (...) Para mi en realidad, lo convergo con la misma significación con kimelfe o educador tradicional”*

**Entrevistador:** *¿No tiene discrepancias entre las formas en que se puede llamar a un educador?*

**Ivette:**

*“No, porque quienes mayormente llaman educador tradicional mapuche, por ejemplo, son las personas no hablantes, no mapuche. (...) uno les puede ir enseñando a los niños que es kimelfe(...) Entonces kimelfe es la palabra.*

**Entrevistador:** *¿Qué labor cree usted que debe realizar el Educador tradicional mapuche?*

**Ivette:**

*“Yo creo que el rol del educador es de entregar conocimiento, la idea sería que fuera más autónomo, pero lamentablemente no se puede ser más autónomo porque estamos bajo las bases curriculares del Ministerio de educación queramos o no. Porque por algo estamos dentro de una escuela... mayor es cuando estamos con el programa. (...) Respecto de labores que no corresponden, yo creo que va en cada educador, cada educador sabe hasta donde cede. Si bien hay situaciones que pueden salir de la enseñanza... yo creo que hay límites. (...) creerse el cuento en realidad, porque no por ser educador tradicional se es menos que un docente, porque igual se está entregando una enseñanza. (...) Si bien nos pulimos con el programa o en otras instancias, traemos este conocimiento desde las familias(...) lo traemos de cuna podemos decir.*

Ivette nos plantea en esta cuarta categoría la importancia que tiene el reconocerse como educador tradicional mapuche y el rol que cumple la autodeterminación en ese aspecto. Los educadores para lograr realizar su labor muchas veces deben pasar por un largo proceso de aprendizaje y de certificación para lograr realizar clases en las escuelas. Es por esto que la entrevistada

plantea que un ETM no puede sentirse inferior a un docente académico, ya que ambos están entregando un conocimiento. Plantea cómo los educadores se autoreconocen o perciben como kimelfe, lo que también se le enseña a los estudiantes y docentes. Esto aparece como una nueva constante a considerar de la investigación.

**Genoveva Cerda Huenchunao:**

“Me siento mas identificada como kimelfe.. porque cuando yo me presento yo digo que soy kimelfe, más que educador tradicional mapuche.(...)”

**Entrevistador:** ¿Como educadora usted siente que hay un reconocimiento a su figura con el programa y fuera de él?

**Genoveva:**

*“Yo nunca he trabajado en una escuela en que solo se trabaje el PEIB... Pero he escuchado los relatos de mis ñañas, de que es super complejo, que algunas ni siquiera tienen una sala para trabajar, algunas han tenido que hacer su taller en el patio como el taller de fútbol...taller de mapudungun(...) Por eso le digo, las condiciones laborales con el PEIB y como nosotros trabajamos acá tienen una diferencia enorme.(...) En las experiencias buenas están estos trabajos que se hacen como región, cuando van todas las escuelas, los trawün<sup>4</sup>, se juega palín<sup>5</sup>, diferentes actividades. Eso yo creo que es super rescatable con el PEIB, generar esas instancias, en que los niños y niñas vean que esto también sucede en otras escuelas, que también hay otros niños que hacen ayekan<sup>6</sup>, que hay otros niños que juegan palín, que hay más kimelfes.”*

La entrevistada nos manifiesta que se siente más identificada con la palabra kimelfe más que con el educador tradicional mapuche. Esto porque en la práctica, existe un autoreconocimiento en el percibirse como kimelfe y no educador tradicional. Lo que aplica para todos los pueblos originarios. Ya que el nombre

---

<sup>4</sup> Encuentro o asamblea

<sup>5</sup> Deporte Mapuche

<sup>6</sup> Tocar instrumento Mapuche

de alguna forma está predeterminado en el programa, esto resulta de gran interés ya que el modificarlo constituirá un avance en lograr una definición correcta.

**Ingrid soñam Millavil:**

*“A ver.. yo creo que hay una discusión ahí. A nivel de programa... porque incluso el nombre es muy grande, porque generalmente hablar de un educador tradicional mapuche, habla de una persona que vive en comunidad, se tiene esa idea. Nosotros no somos de comunidades, yo nací y me crié aquí en Santiago y ha sido un camino de aprendizaje. (...) Entiendo también que mis papás no me hayan enseñado la lengua, por el tema de nuevo por el racismo, que hemos vivido y que seguimos viviendo. (...) Y yo diría que cortaría el título y tal vez como educador mapuche. Tal vez en el camino se debería agrandar el título como tal.(...) Nuestra forma de socializar es de autonomía y autodeterminación(...) cada uno hace su propia socialización.. Patricio es un tipo de educador y yo otro tipo de educador.. entonces también influye, es muy subjetivo... cada escuela es un mundo aparte como te decía.(...) Yo siento que la validación la he sentido más desde las escuelas que de la institución...Porque hay un tema de respeto, tanto como las educadoras, como las asistentes, como que sienten este camino de querer aprender. Nos ven a nosotros como una persona que trae sabiduría(...) eso yo lo siento en mi liceo de Isla de Maipo. (...)*

**Entrevistador:** ¿Qué labor cree usted que debe realizar un educador educador tradicional?

**Ingrid:**

*“Si resumimos todas tus preguntas, yo creo que está en la validación y en el autoconocimiento, de ser personas. creo que eso tiene un matiz super importante, ese debería ser nuestro fin. (...) Dentro de las escuelas las articulaciones son maravillosas, nosotros podemos estar en todas las asignaturas nuestra cultura creo que eso es básico. (...) Cuando yo llegue a la escuela, me*

*dijeron que tenía que esperar que la asistente calme a los niños y tú haces tus clases.(...) Pero resulta que en la escuela lo que más validaron de mi, fue que tenía control de aula, que yo hacía mi clase,yo no esperaba a que la asistente calme a los niños. Entonces también es una instrucción que no te dan cuando vas a estudiar para ser educador, porque a lo mejor te dan herramientas importantes, pero es otra cosa estar parada en un aula. (...) A mi me encanta la articulación...”*

Ingrid por su parte nos comparte su percepción frente al rol y labor del educador, destacando principalmente que el nombre si podría ser diferente. Lo que las educadoras en general plantean y reconocen como kimelfe, apuntando a que sí existe otra identificación en relación palabra que determina el programa. En este sentido, también se manifiesta que los educadores y educadoras, si deben pasar por un largo proceso de aprendizaje, aunque muchos lo cuestionan. Que es equivalente muchas veces a la formación docente universitaria. Los ETM plantean esto en pro de que los mismos educadores en general deben sentir validación por lo que hacen y no permitir que se cree esta diferencia que manifiesta cada entrevistado. Esto por lo demás, segrega a los educadores por no tener específicamente estudios universitarios, dejando de lado el conocimiento - kimün- que tiene cada educador o kimelfe. Cada educador de forma personal, ha tenido que aprender a abordarlo con las herramientas personales e interculturales, trabajando principalmente en la autovalidación.

En lo que respecta a su labor, las educadoras plantean que se enfoca principalmente en la validación de cada uno de los que está en la sala de clases, buscando el desarrollo del auto reconocimiento de los estudiantes, para que puedan identificar sus orígenes. Tomando las habilidades de cada alumno, y propiciando un espacio de real interculturalidad. Esto entendiendo que cada educador es diferente en su metodología de trabajo. Los ETM plantean el aprendizaje recíproco, entre el educador o kimelfe, los docentes, la directiva de los colegios y las escuelas en general. Lo que en conclusión, es un eje fundamental para el desarrollo de su labor, desde la validación, autoconocimiento y el aprendizaje recíproco.

**Patricio Aillapan Bravo:**

“Yo creo que claro.. como warriache<sup>7</sup>.. como para relacionarse con el mundo winka si lo cambiaria, como a educador mapuche o educador indigena.(...) quizás eso yo lo dejaría educador tradicional mapuche para personas en zonas rurales.(...) Nosotros también ocupamos la palabra kimelfe (...) Para mi al educador tradicional mapuche quizás seria bueno relacionarlo como a la vida en comunidad porque cuando uno tiene un trabajo en la comunidad debes participar de todos esos trabajo. (...) ademas que nuestras capacitaciones como region metropolitana (...) en general siempre van relacionadas al área tecnológica entonces hemos aprendido a hacer capsulas educativa, power point... que ya te estay arrancando de lo tradicional... te estay arrancando igual por los tarros...”

**Entrevistador:** ¿Y en términos de validación de tu imagen como educador?

**Patricio:**

“La validación para mi existe desde los pares (...) osea en los profesores, porque creo que es muy difícil lograr el reconocimiento de los estudiantes si el profesor jefe no te reconoce. A mi por lo menos me pasa asi, como si los profes están interesados en mapudungun... o sino los profes ayudantes, del aula, alguien. Que ya sea relevante para los chiquillos tiene que interesarse en el mapudungun.. ahí los chiquillos te validan, porque sino es muy difícil.”

Para efectos de esto, el entrevistado nos agrega que la validación parte desde los mismos profesores y colegas que están en el colegio. Manifestando al mismo tiempo, cómo esto repercute en los niños y niñas en torno a la validación de su imagen como educador. Un aspecto a considerar de esta categoría yace en cómo el programa sigue globalizando, esta vez, la definición de Educador Tradicional Mapuche, cuando los educadores manifiestan que las palabras mismas deben ser representadas como tal. Llevando un trabajo local y relacionado con las particularidades de cada educador, su origen y forma de trabajar y transmitir

---

<sup>7</sup> Nacido en la ciudad

conocimiento. Dejando fuera, la visión folclorista y rural que muchas veces se puede evidenciar, y que no se condice en una realidad en la que existe una gran población de Mapuche en la Región Metropolitana.

#### **4.1.5. Sobre el Programas Educación Intercultural, su implementación y eficacia intercultural**

La percepción del programa como política pública, su implementación y eficacia en términos interculturales nos brindó una clara imagen de lo que significó para los educadores la instalación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Desde sus inicios el aporte que significó en la educación intercultural en Chile. En la siguiente categoría se exponen las percepciones en torno a lo que constituye la política intercultural y su impacto en la educación.

##### **Ingrid soñam Millavil:**

*“Bueno primero, que maravilloso que se haya creado el programa, en la iniciativa creo que es... espectacular, pero creo que se empezó de atrás para adelante. Creo que primero se debió ehh.. hacer una sensibilización con los docentes y los directivos, y después hacer la bajada con los niños. Creo que eso podría decir que yo que podría haber estado al principio. (...) Nosotros tenemos que trabajar dos veces, o el doble, porque... tienen que ver tu trabajo, tienes que visualizarlo, tienes que articularlo, tienes que hacer acciones. Porque te tienen que evaluar tus profes po. Entonces creo que también hay un tema, entonces en ese camino de validación, lo que tú estás logrando hacer es que ese profesor se sensibilice y todo en general. (...) Antes de llegar a mi liceo habían profesores que no tenían idea de que podía existir un educador mapuche. (...) eso fuera del programa se lograba cambiar.”*

**Entrevistador:** ¿En términos generales podríamos decir que el programa ha logrado ser un proyecto intercultural?

**Ingrid:**

“No podría hablar a nivel nacional...Creo que los educadores de la warria<sup>8</sup> están mucho mejor evaluados que los educadores de regiones. Porque nosotros tenemos los cursos de capacitación... nos han permitido entregar una enseñanza que está más acorde a la exigencia de la escuela. Osea el educador de ciudad se adapta mucho mejor a la estructura de la escuela , que un educador de regiones (...) Muchas veces ellos no saben trabajar este tema de los informes, de todo este aspecto administrativo que nosotros hacemos - no felices - pero lo hacemos, pero a ellos les cuesta mucho más”

En lo que respecta a la implementación y eficacia del programa en términos de implementación e interculturalidad, en esta primera instancia los educadores nos plantean, primero la dicotomía antes mencionada entre el ETM de Ciudad y el ETM que vive en comunidad. Planteando que el programa no ha sido eficiente en la comprensión de los escenarios que vive cada uno. Lo que para algunos casos no expresa bien la realidad local en la que se encuentran los educadores y educadoras, con esto nos referimos a que existe más certificación y validación para aquellos ETM que poseen más conocimiento computacional, lo que les permite demostrar más institucionalmente su trabajo. Cuestión que deja fuera la barrera que significa esto para los ETM que viven en sectores rurales y que poseen mayor conocimiento mapuche pero no computacional. Esta situación resulta ser de gran importancia, ya que se pierde el trabajo o no se canaliza de manera correcta, aprovechando el conocimiento y las particularidades de cada caso.

**Ivette Lican Huilipan:**

*“Bueno, es un tema igual, porque yo no sé si es por desconocimiento personal o por poca masificación de la información, que muchos no tenían idea que esto existía... y aún pasa ahora. (...) Falta difusión, más intervención de los*

---

<sup>8</sup> Ciudad en Mapudungun

*establecimientos, más publicaciones por las páginas web... no se yo creo que falta difusión. (...) Sería una buena opción que todos los establecimientos pusieran un informativa respecto a este tema”*

**Entrevistador:** ¿En términos de eficacia del programa, en su implementación y en general, ¿cómo lo evaluaría?

**Ivette:**

*“Yo creo que falta más intervención, porque no está implementado como debería ser. Por ejemplo acá en Maipú, eeh.. yo trabajé en la oficina de pueblos originarios hace cinco años atrás (...) yo estaba viendo el área de educación(...) hice un catastro de todas las personas que son pertenecientes a pueblos originarios de la comuna, y son bastante. Y solamente en una escuela que focalizó directamente el ministerio tenían estas clases de mapudungun, y que después no tuvo continuidad... Entonces yo creo que esta fallando ahí la continuidad, esto de verificar la continuidad de los establecimiento en que se hace el programa. (...) de nada sirve implementar esto en un establecimiento y que después no siga. (...) el seguimiento es lo que falta.”*

Ivette por su parte nos plantea dos situaciones a analizar, primero la falta de información en la disipación del programa, en su implementación y hasta ahora. Esto se ha reflejado en el total desconocimiento por parte de los profesores, directivas y apoderados. Los que muchas veces no comprenden porque el colegio debe instalar un espacio de interculturalidad. Lo que está reglamentado en el programa apuntando a un requisito mínimo de 20% de estudiantes indígenas. Y por otro lado, el tema de la verificación del curso que toma cada implementación del programa en los establecimientos, los cuales muchas veces desaparecen y ven interrumpida su continuidad. Lo que las y los educadores también apuntan que se debe a que se depende mucho de las voluntades políticas de turno la profundización del programa en los distintos espacios.

**Patricio Aillapan Bravo:**

*“Yo creo que tengo un ejemplo, tengo el ejemplo del padem. Yo mira tengo 4 horas en ejercito libertador, 4 horas en los cerrillos y me dieron 5 horas CEP en los cerrillos. Por lo tanto esas horas CEP me permiten hacer un par de cosas, que no me alcanzan para hacer el trabajo que tengo que hacer. (...) Muchas de las reunión yo estoy ahí gratis, proyeccion tecnica, las planificaciones las rúbricas...(...) en el padem es donde te pide el programa que tu como educador le propongas a las escuela y la escuela te apoye, ami en la escuela de cerrillos me apoyan en ese colegio en específico en esa comuna y ese director(...) Y pudimos hacer una propuesta pal padem(...) yo tenía que ser conectarme, que se abrir un drive.. no todos los educadores tienen esa posibilidad. (...) Imaginate el educador que no tiene horas (...) cuando el va a saber el formato a usar en esa propuesta, yo el formato lo descubrí entregando el bendito informe en la municipalidad, porque escuché a un tipo hablando por teléfono(...) casualidad.. de pasillo.”*

Patricio nos plantea por otro lado lo importante que son las horas de trabajo designado en los diferentes establecimientos, los cuales en muchos casos no permiten contar con el tiempo que se necesita para realizar las labores que se requieren. Manifestando que esto solo se ha logrado en el tiempo bajo la voluntad propia de los educadores y educadoras, los que invierten su tiempo en estas instancias que se traducen a arduas horas de trabajo que no son pagadas. Lo que sumado a la información que posee cada educador de cómo hacer un proyecto u otro oficio que se le solicita, se transforma en un tema determinante en que podría impedir o permitir que un educador y/o educadora logre participar y cumplir con todas sus responsabilidades.

**Genoveva Cerda Huenchunao:**

*“Yo creo que falta mucho, porque ya desde la raíz, desde no lograr que se integre... que te mencionaba esta brecha entre lo tecnológico y el conocimiento*

*cultural desde el nacimiento. Ya está mal pensado, porque de partida no podemos dejar a los que más saben afuera”*

En esta quinta categoría, emanan percepciones que plantean en primera instancia que existe una importante dicotomía entre el educador de ciudad y el de zonas rurales y que viven en comunidad. Situación que ha generado problemas para ambos lados. Los educadores de ciudad no por poseer alto conocimiento mapuche por un lado y por otro educadores con alto conocimiento mapuche pero bajo en términos computacionales. Los ETM manifiestan que el programa en su implementación no ha logrado desarrollar una mirada local y específica en cada caso. Dejando así la situación a solución de los educadores, quienes colaborando unos con otros han podido abordar estas situaciones que constituyen barrera digital/barrera cultural.

La falta de información en torno a la existencia del programa es otro aspecto a considerar en los planteamientos de los educadores. Esto ya que plantean que en muchos establecimientos se desconoce en su totalidad la existencia del PEIB y en definitiva de la figura del Educador Tradicional. Para estos efectos, los educadores plantean que se debería trabajar en la difusión, intervención, medios de comunicación y en definitiva que los colegios informen a las directivas, docentes y apoderados sobre el programa y su implementación por ley. Sin dejar fuera a aquellos estudiantes que son pertenecientes a un pueblo originario y no se les pregunta, ni evidencia su condición para fines de los requisitos que pide el programa, de un 20% de estudiantes de origen indígena para instalar el programa.

Esto por esto que también, manifiestan lo importante que resulta la verificación de la continuidad del programa en los colegios. los cuales plantean que no sirve de nada instalar un programa de educación intercultural bilingüe, si este no tendrá una continuidad. O en definitiva, que dependerá de voluntades locales y políticas. las cuales en cada gobierno pueden reorientar la política pública o inclusive reducir su financiamiento. Para esta situación los educadores plantean que el

programa debió y debe partir desde una sensibilización desde las directivas y docentes, en torno a la figura del educador.

#### **4.1.6. Creación ideal y propuestas para futuras Políticas públicas de Educación Intercultural**

La creación ideal y propuestas para futuras políticas públicas de Educación intercultural, por parte de los Educadores Tradicionales Mapuche resulta ser una categoría de gran importancia para comprender y analizar la percepción que tienen del futuro del PEIB y sus proyecciones ideales.

**Entrevistador:** ¿Cree usted que debe cambiar el programa?

**Patricio Aillapan Bravo:**

*“Sí. Debería dejar de ser un programa, ser una asignatura...Pero si tuviera que mejorar el programa, sería por lo menos que abarque una cantidad de horas que uno alcance a trabajar (...) Yo tendría horas para hacer clases, horas para trabajar, horas para reuniones y para capacitar en las escuela. Hacerles clases a los equipos directivos. Al menos una hora para hacerles una hora de clases. Ahora mismo estoy pensando en regalar mi tiempo a la escuela (...)y proponer un taller de mapudungun o de interculturalidad, un par de días al año, o lo que queda de año. Para que se integre a las otras cosas... estoy hasta aquí de la profesora de arte que me dice que no entiende lo que digo y llevamos 6 meses trabajando (...) Por qué, porque no está sensibilizada...”*

En esta categoría, el educador nos plantea lo necesario que resulta que el programa sea una asignatura, que abarque las horas necesarias para su planificación, capacitación y aplicación. Se inició de atrás para adelante, el programa en su implementación no contempló la sensibilización de los docentes universitarios, directivos y funcionarios en general de los establecimientos.

**Ingrid soñam Millavil:**

*“A ver yo creo como.... que hasta el nombre podría cambiar, siempre se puede ser mejor. Y yo claramente volvería a repetir que debemos empezar a sensibilizar, en hacer un trabajo con los directores, con los equipos directivos primero, con los profesores y después.. con los niños. Porque eso nos facilitaría mucho el trabajo. A ver.. No creo que el trabajo sea más fácil, pero sería más concreto y se podría ver frutos en el tiempo. (...) En 2 años no podí decir este educador si, o este educador no. Porque tampoco está el tiempo para ver los frutos del trabajo. (...) debería hacerse como política pública (...) algo que pese más.”*

Los entrevistados nos plantean la iniciativa que constituye un cambio en el nombre del programa, en la línea de que debería tratarse de un proyecto intercultural de mayor envergadura. Que vaya más allá de las voluntades y los reglamentos que permitan que esto se materialice. Destacando en esta misma línea el fallo del programa en no empezar desde las directivas y docentes primero en el proceso de sensibilización y educación intercultural. Dejando a los niños y niñas como un resultado final a este anterior proceso. En donde se buscaría que los docentes y funcionarios entiendan de qué se trata y colaboren en su promoción. Para después trabajar con los niños de manera continua y con condiciones óptimas de trabajo.

**Genoveva Cerda Huenchunao:**

*“En el caso de que si se pudiera, lo ideal sería tener espacios con pertinencia cultural, trabajar el huerto...que los jefes de UTP entendiera que se puede hacer un trabajo transversal con todas las asignaturas porque la cultura puedes trabajarla en música en historia, matemática, ciencia , en lenguaje, todo. Muchas veces lo articulamos con lenguaje(...) pero se puede con todas las asignaturas. entonces eso también sería muy bonito, que si una escuela va enseñar interculturalidad, pueda también integrarlo en los trabajos colaborativos con otros profesores.”*

Genoveva agrega a esta categoría la necesidad, de que si llegase a existir otro proyecto o la mejora del PEIB, debe contemplar la pertinencia cultural, y con esto, los espacios que se requieren para un correcto desarrollo de la interculturalidad. Esta situación, por otro lado, también debe venir acompañada de un apoyo de las UTP de los establecimientos y también del MINEDUC. Ayudando a la aplicación transversal del programa en las diferentes asignaturas y espacios del colegio. Que los educadores plantean se ha logrado desarrollar en parte durante la pandemia y que ha funcionado muy bien.

**Ivette Lican Huilipan:**

“Bueno, de partida yo creo que no tendría que estar solo una persona a la cabeza de esto. (...) creo que le falta un equipo de trabajo que sea el encargado de...difundir, implementar y seguir esta línea de implementación del Sector de Lengua Indígena, porque sino se pierde. entonces yo creo que idealmente debería ser un equipo más grande del proyecto del PEIB. Siento que la persona que está a cargo, esta sola. (...) No sé si cambiar el programa, porque si bien esta implementado hace años atrás, ha sido un camino hasta ahora(...) yo creo que mejorar el programa e implementar nuevas aristas que nos ayuden en el mejor desarrollo del Sector de lengua.”

Por otro lado también se agrega la necesidad que existe en que el programa y sus mejoras deben apuntar también a brindar mayor apoyo a quienes están a cargo del programa. En lo que respecta a la modificación del programa cambio o eliminación del programa, la mayoría de los ETM apunta a la mejora. Más que eliminarlo, puesto que ya hay un trabajo del cual se tiene buenas y más experiencias en su aplicación. Lo que servirá como ayuda para lograr mirar un proyecto a futuro.

Para la elaboración de futuras políticas públicas, es determinante la participación de los pueblos originarios en su formulación. Dado que esto brindará por un lado una visión desde el mundo mapuche en este caso, y también de las experiencias mismas de los ET y ETM en específico. Para esto resulta necesario, que el

Estado y específicamente el MINEDUC, proporcione las condiciones necesarias para que esto se realice. Lo que se traduce a mesas de diálogo y discusión de propuestas en torno a las mejoras que se deben hacer, y en las que la presente investigación aportó mirando hacia el futuro y la llegada de una nueva política intercultural.

Los educadores y educadoras, en síntesis dentro de esta categoría nos proponen primero, lo necesario que resulta la consolidación del programa en una asignatura, el aumento de horas de trabajo que permitan el correcto y libre desempeño de los ETM, y cómo esto debe venir acompañado de una sensibilización previa de los docentes y directivas de cada colegio. Esto de acuerdo a los ETM solo se puede lograr mediante espacios que entreguen pertinencia cultural, entendiendo que la educación cultural, lingüística e intercultural no solo se debe dar en una sala de clases, poniendo énfasis en lo necesario que es el espacio y el contacto con la naturaleza y el trabajo con el tierra.<sup>9</sup>

Esto por supuesto, de la mano con la continuidad del programa, de acuerdo con los ETM lo anteriormente mencionado, no sirve si el programa no cuenta con una continuidad de implementación que le permita para este caso formar criterios de evaluación del desempeño y del funcionamiento mismo del programa. Para lo que sería pertinente -de tomarse en cuenta lo expuesto- en capacitaciones a las que el educador pueda participar y que apunten también a superar la barrera digital y cultural que presenta el programa actualmente, y que se produce por la una mala definición y comprensión de lo que es ser Educador Tradicional y el Educador Tradicional Mapuche.

---

<sup>9</sup> Los educadores plantean lo necesario que es contar con un huerto y espacios para el trabajo con los estudiantes.

#### 4.1.7. Participación de los pueblos y del Estado en la creación de las Políticas públicas interculturales

La participación de los pueblos originarios en la formulación de futuras políticas públicas interculturales, se sitúa como uno de los ejes fundamentales sobre lo que se debe hacer un proceso de mejora, cambio y/o reformulación del PEIB. La participación está reconocida como derecho en el Convenio 169 de la OIT y también en la Ley Indígena, en la promoción del desarrollo. Resulta entonces necesario comprender cuales son las percepciones en torno a este tema.

##### **Genoveva Cerda Huenchunao:**

*“De partida el Estado o el ministerio debería ser como un agente observador no más del proceso y que los Kimche las personas sabias entreguen como el macro del proyecto. Todo al revés de como fue... pero también haciendo bien las cosas porque está el convenio 169, están los lineamientos de la consulta indígena, pero en el hecho no se cumplen como debería ser. Y eso igual ha sido siempre. Osea una lamngen reclama que a veces firmar una línea de asistencia y después eso se toma como tú apruebas lo que ahí se habló. Entonces ellos siempre nos dicen, si vamos no firmemos asistencia. (...) Entonces de partida siempre está esa desconfianza con el Estado porque está más que demostrado que no podemos confiar. Igual personalmente, me siguen muchos cuestionamientos en cuanto a que si entra dentro del currículum como asignatura ,quien va enseñar, porque los educadores tradicionales no somos tantos. Cierto, entonces a veces puede ser incluso perjudicial para el kimun. porque se va a diluir, se va ver por encima.”*

Se plantea en este sentido, la necesidad de que los pueblos originarios para estos efectos, posea la total participación en las formulación de futuras políticas públicas. Entregando de esta forma a los y las sabias la posibilidad de formular y planificar desde lo más macro hasta lo más micro. Es decir, autonomía y autodeterminación en la forma en que se entregará el conocimiento. Por otro lado se manifiesta que muchas veces existe desconfianza en torno a estas instancias

o consultas que pueda convocar el Estado y las instituciones. Producto de que en no pocas ocasiones, el firmar asistencia se ha tomado al final de las consultas como un voto a favor para lo expuesto y las decisiones tomadas. Bajo lo cual los mismo pueblos originarios han tomado la iniciativa de no firmar ningún documento hasta terminar las sesiones y estar de acuerdo con los acuerdos realizados. Estos dos primeros puntos planteados, resultan de gran interés a la hora de mirar la postura de los pueblos y ETM en términos de participación.

**Ivette Lican Huilipan:**

*“Yo creo que debería ser de los pueblos.. aunque la verdad queramos o no el Estado siempre va a estar ahí. Sobre todo que el Sector de lengua que se instala en los colegios municipales, no así los colegios privados o subvencionados que pueden elegir si quieren o no (...) Entonces queramos o no, el Estado siempre va a estar, entonces hablar de autonomía, el Estado igual nos va a frenar porque él es el que administra las escuelas. Entonces para qué vamos a soñar con algo que no va a pasar, que es complicado y que nos puede llevar a un retroceso en vez de avanzar”*

Los educadores también plantean que este proceso de participación no puede mirarse desde una perspectiva ingenua, ya que si bien los pueblos originarios abogan por la autonomía y autodeterminación, en este caso, se debe mirar más allá. Debido a que el Estado y el MINEDUC específicamente es el que administra los colegios, lo que se sitúa como una variable difícil de sortear en torno a la participación y elaboración autónoma de los pueblos originarios para la formulación de una futura política pública. Esta situación, se instala como una postura poco motivante para los ETM, los cuales manifiestan su desconfianza y en muchos casos baja esperanza de que la situación cambie y contemple a los pueblos como debiese ser.

**Patricio Aillapan Bravo:**

*“Es que sabi igual uno puede esperar algo del futuro, pero por mas lindo que uno vaya lo escriba y tenga la intención, no se porque el winka<sup>10</sup> siempre de alguna forma, anda con el chanchullo por debajo, siempre intentando cagarte con la letra chica, es lo que hacen siempre. Si ellos dicen ya respetar, vamos a tomar en cuenta la visión de los pueblos originarios. Si los pueblos dicen que eliminemos el 20%, ellos dirán “menos eso”.. no “lo vamos a tomar en cuenta”, “quién sigue”. “No, nosotros no seguimos, el pueblo mapuche pa fuera”. (...) eso no es respetuoso cachai, sino que ya inventaron un desacuerdo entre el pueblo mapuche y los otros pueblos. Ellos dicen “ah pero si estos pueblos originarios si estuvieron de acuerdo” y no po no estuvieron de acuerdo, se vieron obligados porque cuando el pueblo mapuche dijo “no seguimos” lo echaron pa fuera. En vez de parar la cuestión y ver porque los pueblos indígenas están planteando el tema del 20%. A lo mejor tienen razón. (...) Ellos no cumplen su propia palabra, esa palabra que escriben es para nosotros, para que nosotros la cumplamos, pero ellos no la van cumplir. Se pueden romper el lomo escribiendo de respeto, pero va a llegar un winka y no lo va a hacer... porque ellos no siguen sus propias leyes. Existen para otros, para los inmigrantes, para los indígenas. (...)*

Los educadores tradicionales mapuche manifiestan bajas expectativas en torno a que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe cambie, esto principalmente fundando en la baja voluntad de parte de las instituciones y también, por la desconfianza creada por el Estado Chileno. En este sentido los ETM plantean que las mesas de diálogo anteriormente ya han dejado fuera a algún pueblo originario por no sumarse a las propuestas planteadas. Presionando a los pueblos originarios -minoritarios en número- a aceptar los temas tratados. Lo que muchas veces genera que el diálogo intercultural no sea equitativo y respetuoso. Dejando los temas a tratar de manera predeterminada y cerrando la posibilidad de debatir sobre alguna inquietud importante de los ETM. Lo que para

---

<sup>10</sup> Hombre blanco, chileno o europeo.

este caso es la búsqueda de la eliminación del 20% de estudiantes de pueblos originarios que permite instalar el programa en los colegios.

**Ingrid Soñam Millavil:**

“Resulta que el pueblo mapuche se bajó de la mesa, pero resulta que la rueda sigue dando vuelta, y los procesos siguen y continúan, y aunque el pueblo mapuche se baja están los demás pueblos que continúan en la consulta. Y llegan a un acuerdo(...) después nos obligan a trabajar. (...) si se habla de hacer una consulta tienen que ser los educadores, en la consulta habían super pocos educadores.”

La participación resulta ser uno de los ejes más importantes en una sociedad democrática y que respeta a sus pueblos originarios. Sin embargo, en lo que respecta a mesas de diálogo o consultas indígenas, estas mismas han generado una desconfianza generalizada en las comunidades y como se puede evidenciar, en los Educadores Tradicionales Mapuche. Esto producto de que el programa y los diferentes mecanismo de participación ciudadana, no han sabido entregar una respuesta oportuna a cada pueblo y no en su conjunto. Los educadores en la presente categoría nos manifiestan cómo no estar de acuerdo con los temas tratados y restarse de las consultas los ha llevado incluso a tener que asumir decisiones en las que no participaron y votaron.

**4.1.8. La no obligatoriedad del programa en los colegios**

Tal como se vio en los aspectos legales del marco teórico de la presente investigación. La instalación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe se encuentra regulada por el Decreto 280 que en su Artículo 5°. En el cual determina que solo los establecimientos con un 20% de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios deben por obligación impartir este espacio dentro de los colegios. Esta situación en el último tiempo se ha transformado en una

problemática para los y las Educadores Tradicionales Mapuche. Los que en su mayoría manifiestan que el programa debería ser obligatorio para mejorar la tolerancia y el respeto entre las diferentes culturas.

**Ivette Lican Huilipan:**

*“Considero que debería ser obligatorio, porque, no por imponer una lengua, sino para que se produzca el respeto a la diversidad cultural que hay. Porque es imposible que hoy en día existen niños que replican lo de los padres. “ahh los indios, los quema camiones, los flojos... los borrachos”. Entonces, un niño de primero básico, no sabe lo que es eso.. entonces eso tal vez lo escuchó y lo replica. Entonces si fuera obligatorio sería desde la primera instancia y ya se generaría un switch de respeto hacia toda la diversidad cultural que hay. Estamos con una nueva generación que va a ser muy diferente a la anterior. que es más consciente, que respeta, que está rodeada de diversidad cultural y por personas de otros países. (...)*

La entrevistada en la presente categoría nos plantea que el programa debería ser obligatorio en los establecimientos, dado que existe una necesidad de educar a las nuevas generaciones de manera transversal. Más allá de la lengua y los pueblos originarios, contemplando esta vez el contexto de inmigración que vivimos y que aumenta las diversidades de la sociedad chilena. En este aspecto, Ivette nos manifiesta que esta es la única forma de lograr un real impacto en las nuevas generaciones y su respeto a las diversidades culturales. Lo cual también plantea que debe ser trabajado desde los territorios mismos y sus características, a fin de entregar el conocimiento de manera eficiente y respetuosa con los diferentes espacios.

**Patricio Aillapan Bravo:**

*“Todos los colegios deberían ser interculturales, no solo los que tienen un 20% de matrícula indígena o voluntario. Todos los colegios, de partida el programa no*

*debería exigir el 20%, eliminar el 20%, todas las escuelas tienen que tener lengua indígena. Hay que eliminarlo. Eliminar la gradualidad de los cursos, si un educador no es capaz de hacerse cargo de todas las clases, poner a otro educador, que todos los cursos tengan educador.”*

Patricio, al igual que los demás educadores, nos plantea que los colegios deberían ser todos en su mayoría interculturales, no solo los que posean el total de matrículas indígenas para instalarlo. Pasando también a instalarlo en todos los cursos y asignaturas, para lograr entregar un conocimiento íntegro y que se prolongue en el crecimiento de los estudiantes y profesores, que por otro lado también muestran muchas veces rechazo a la idea de implementar el programa.

### **Ingrid Soñam Millavil:**

*“Yo tengo amigos que son muy de derecha, me han preguntado, de qué le va a servir a su hijo aprender el mapudungun, ¿le va a servir cuando sea abogado? o cuando sea la cuestión que sea.. y claro esa es la mentalidad que tiene el no mapuche también. (...) Pero ehh.. también hay un cambio de paradigma a nivel mundial, de la humanidad. Y la pandemia también ha sacado esto de que tenemos que volver a nuestras raíces..(...) han proliferado los veganos, los vegetarianos y toda esta salud más natural. (...) De hecho mucha gente si bien se trata con la medicina alópata, también buscan esta medicina alternativa. Y nosotros respondemos a eso. (...) Las nuevas generaciones vienen con este respeto por la naturaleza.(...) Y ahí está la esperanza... Porque muchas veces estos mismos niños me preguntan ¿kimelfe porque no puede estar aquí, a nosotros no nos enseñan esto?. Inclusive en mi mismo liceo, porque los chicos de media también quisieran aprender como los chiquitos. (...) tenemos que aprovechar nuestro momento para hacer cambios importantes. (...) Mientras nosotros sigamos luchando, nuestra educación intercultural va a seguir adelante, con programa y sin programa.”*

Ingrid nos manifiesta que existe una negativa en los padres y madres frente a la obligatoriedad de la educación intercultural bilingüe en los colegios. Debido a que

la mayoría no comprende en qué beneficiaría a los estudiantes este conocimiento en el futuro. Esta situación, sin embargo, no se repite en los estudiantes dado que estos mismos muestran un gran interés por aprender. El programa en su implementación solo contempla el primer ciclo de enseñanza básica, es decir, de 1º a 4º año básico. Pero aun así existen estudiantes de enseñanza media que buscan aprender y no pueden. Contexto que deja en atrás y en deuda al programa en torno a las necesidades actuales de la sociedad y de nuestro país, en específico, que vive grandes cambios. A lo que es pertinente mejorar y avanzar en materia de interculturalidad y diversidad cultural.

**Genoveva Cerda Huenchunao:**

*“Pienso que ese porcentaje no refleja la realidad de los estudiantes indígenas o pertenecientes a los pueblos que están en una escuela. Porque ya de partida desde la matrícula, si el papá o la mamá no dice que pertenece a un pueblo, entonces no existe. Como número para ese porcentaje, entonces no refleja la realidad. Y la obligatoriedad siento que se va a diluir, siento que el Kimün no va ser entregado como debe ser, con amor, desde la experiencia, desde el ser mapuche. Porque los profesores de partida ya tienen mucha carga laboral, y lo podemos ver en las mismas unidades de historia, cuando hablan de los pueblos originarios y es así como una pincelada, lo que dice ahí el libro, casi siempre en pasado. Entonces siento que a pesar de que a una parte de mi le gustaría que si se enseñara en las escuelas que fuera super natural, algo super propio de todos nosotros, eso sería una utopía un sueño. Pero en realidad, siento que estamos distantes, que incluso puede perjudicar, como cultura, como esencia de lo que es la tradición oral, la esencia de cómo enseñarle a los niños...”*

**Entrevistador:** *¿Entonces mantendría el porcentaje?*

*“El porcentaje no debería existir, pero tampoco se debería imponer en las escuelas. Porque igual uno como padre o madre ves que se enseña en esa escuela y tu ves si pones al niño o niña en esa escuela. Entonces si ya tu ves que esta el mapudungun y el conocimiento de los pueblos, y a ti te interesa te*

*sientes parte y es pertinente vas a querer integrar a tu hijo o hija a esa escuela. Pero siempre viendo la base de la capacitación de los educadores, de las educadoras, porque no cualquier profe puede enseñarlo.”*

Genoveva plantea en primer lugar, que el porcentaje no refleja la realidad de los estudiantes. Puesto que muchos de ellos y ellas, al momento de matricularse ignoran pertenecer a un pueblo originario o también el mismo establecimiento no lo toma en cuenta por diversos motivos vistos en esta investigación. Como lo es la falta de información en torno a la existencia del programa y del porcentaje estipulado en el decreto 280. En este sentido, la entrevistada nos manifiesta que tampoco está de acuerdo con obligar a los colegios a implementar espacios de interculturalidad y específicamente el PEIB. Puesto que se trataría de un método forzado, que podría diluir el conocimiento, la tradición oral de enseñar y la esencia misma de la enseñanza mapuche y de los pueblos originarios.

## **4.2. Análisis de los resultados obtenidos en base a los objetivos planteados**

El objetivo general de la presente investigación fue analizar la percepción de los Educadores Tradicionales Mapuche sobre la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en su aspecto administrativo e intercultural en la Región Metropolitana al año 2021. Esto en específico, identificando primeramente la percepción de estos en torno a la incorporación del programa en su aspecto intercultural, el análisis de su percepción en términos de eficiencia del programa en la promoción, motivación y participación de los educadores tradicionales Mapuche, y describir las propuestas de intervención y mejoramiento de los ETM.

### **4.2.1. Identificar la percepción de los Educadores tradicionales Mapuche en torno a la incorporación del programa en su aspecto intercultural.**

La percepción de los educadores tradicionales desde su aspecto intercultural y en lo que dice relación con la incorporación del programa en este mismo sentido, resultó ser para la presente investigación un objetivo específico que buscó principalmente identificar cómo se desarrolla la interculturalidad dentro de la sala de clases, tomando en cuenta principalmente las experiencias de las educadoras dentro del programa y también fuera de él. Y cómo el programa mismo se relaciona con los ETM. Todos los y las educadoras entrevistados han trabajado dentro y fuera del PEIB, lo que permitió obtener una visión más amplia de este concepto y su comprensión por parte de los Educadores tradicionales y cómo este mismo canal comunicativo se expresa en las salas de clases.

Los Educadores Tradicionales Mapuche plantean que la interculturalidad es una herramienta que debe ser primeramente aplicada como un proceso de autoreconocimiento, valorización personal, validez personal y cultural. Buscando en este sentido que los niños y niñas desarrollen un respeto por las diversidades culturales y dejen de sentir vergüenza por pertenecer a un pueblo originario o

cultura, como ocurre en muchos casos. Orientado por otro lado principalmente combatir el bajo conocimiento que existe del concepto de interculturalidad en los estudiantes, apoderados y población en general.

**ETM:** *“...Es super necesario que valoren su raíz, su historia.. sin imponer nuestra cultura que es como el eje desde donde se enseña. Cada niño tiene su historia... los niños se sienten importantes al contar su relato(...) yo como educadora siempre les digo que ellos son importantes en la clase, que también su ser, su gusto, tiene que ser respetado y escuchado.”*

Lo primero que plantean, es que el proceso de aprendizaje intercultural hoy en día es muy diferente a la realidad que proyecta el programa y/o que proyectó en algún momento. Esto principalmente debido al gran número de estudiantes de origen extranjero que se han sumado progresivamente al sistema educacional chileno, lo que para este caso se traduce a una interculturalidad a la que el PEIB más bien no responde y solo reduce a los pueblos originarios, dejando fuera este fenómeno que va en aumento.

**ETM:** *“Yo creo que la interculturalidad es una herramienta(...) para desbordar ciertos temas por ejemplo, siempre se asocia a la escultura, las cosmovisión o los pueblos originarios.(...) para el Estado pueden ser pueblos originarios o inmigrantes.(...) dicotomiza las cosas. (...) Yo creo que estar en el aula tiene que ser lo contrario, esta bien lo que tu dices, esta bien lo que tu sabes, esta bien la forma en que pronuncias. (...) desde ellos, desde sus orígenes. Porque la escuela se centra en hacernos entender que la vida nuestra está mal..”*

Los educadores en este sentido manifiestan que dicotomizar la interculturalidad separando a los inmigrantes de los pueblos originarios se traduce en un error que los mismos educadores han tenido que aprender a mitigar y abordar desde la praxis misma. Llevando a cabo procesos de aprendizaje que involucran directamente al estudiante y validan su forma en comprender el mundo, desde sus orígenes, a través de un proceso de aprendizaje recíproco. Aplicando para este caso, una interculturalidad simétrica u horizontal frente al fenómeno que ellas y ellos viven como educadores, que no tiene relación con los fines u

objetivos del programa, ya que esto lo hacen desde una motivación y entrega personal por la labor que realizan.

**ETM:** *“Bueno.. eeh para mi la interculturalidad la vivimos de distintas formas, como lo explicaba antes, cada escuela tiene su universo. Entonces mi realidad en cerrillos no es igual que en Isla de Maipo, por consiguiente, hay cosas que uno que con la experiencia aprende(...)Por ejemplo, con la gran cantidad de niños haitianos que tengo yo en cerrillos, lo que yo hice es enseñarle el mapudungun a ellos, pero que ellos me enseñaran su creole. Las mismas palabras que yo llevaba en mapudungun, yo se las pedía que me las enseñaran en creole. (...) Entonces también es una forma de darle su validez, en mi caso no voy a imponer mi mapudungun ni mi cultura en una escuela, entonces lo sentí así, enseñar mi mapudungun de ida y de vuelta con el creol y hacerles entender el valor de su lengua madre. Y creo que eso, ya sea con niños de otros países que también tienen su cultura, y que si bien es cierto, muchos de ellos no provienen de pueblos originarios, y en sus países sí existen pueblos originarios. La mayoría de los niños venezolanos, no tienen idea, que vienen de un país donde hay muchos pueblos originarios. Entonces ehh.. creo que para mi la interculturalidad es valorización a todos los pueblos originarios de Chile y del mundo.(...)”*

La realidad que vive cada comunidad estudiantil es otro aspecto abordado por los educadores y educadoras, las que plantean principalmente que cada escuela tiene sus propias características y que se aprende a abordar las realidades desde la experiencia. En este sentido, los ETM abordan la importancia que implica contextualizar el programa en su definición intercultural de manera más local, comprendiendo las particularidades que tienen los pueblos originarios, su ubicación geográfica y la realidad actual de los colegios, específicamente para este caso, en el caso de la Región Metropolitana. Los educadores definen la interculturalidad del programa como una interculturalidad normalizadora, ya que intenta globalizar una realidad sin comprender sus particularidades y haciendo caso omiso a que la mayor parte de la población mapuche se encuentra en las ciudades y específicamente en la región metropolitana, sumando a esto el proceso migratorio antes mencionado.

**ETM:** *“Con el programa, se puede decir que hubo una interculturalidad en la medida de lo posible... bien como bacheletista.(...) Está pensado como si los mapuche viviéramos solo entre mapuche. Y en realidad la mayoría de los mapuche estamos acá en Santiago. (...) En general los programas llegan hasta cuarto básico. Entonces creo que falta una interculturalidad que introduzca el mapudungun en la vida diaria de los niños. (...) al programa falta contextualizarlo de manera más local, está muy globalizado, intenta crear una interculturalidad normalizadora. Y creo que hay que hacer justamente lo contrario, tiene que tener muy en cuenta lo local, lo territorial, es un cambio de un lugar a otro. No es lo mismo ser mapuche en la costa, en la cordillera, en el centro de la ciudad, que en el campo en el sur. (...) Incluso entre comunas acá en Santiago es diferente.”*

Una de las dificultades que los ETM plantean en torno al desconocimiento de lo que es la interculturalidad parte principalmente sobre la base de la ignorancia en la materia. La falta de información y también la negativa de querer aprender a tolerar y respetar las diversidades culturales. Y de la mano con esto, aceptar directamente los procesos educativos que tienen los Educadores Tradiciones Mapuche y en general. Los que plantean principalmente que la educación tradicional e intercultural es aplicable en todos los espacios, dentro y fuera del colegio. Y también como esto presenta una dificultad cuando se relacionan con los profesores formales o académicos, que muchas veces no comprenden la metodología que se están empleando producto del mismo fenómeno, falta de conocimiento y sensibilización.

**ETM:** *“Ehh.. bueno yo creo que estamos muy lejos de tener una interculturalidad, primero que se conozca ese término con todo lo que conlleva. Que es como... integrar a todas las culturas, sobre todo que ahora ha llegado tanto inmigrante. Para mi como kimelfe igual era un gran desafío que esos niños y niñas me contaran de su cultura. Porque yo tampoco puedo estar imponiendo la cultura mapuche si ellos también tienen una raíz. (...) yo como educadora siempre les digo que ellos son importantes en la clase, que también su ser, su gusto, tiene que ser respetado y escuchado. (...) Cosa que veía en los otros profesores(...) la educación formal.. es como más autoritaria lo que el profesor dice, si hay que*

*pintarlo azul, todos lo pintan azul. (...) Cosa que me pasaba harto, que el profesor quería enseñar como de forma autoritaria.. y yo les tenía que explicar que no es lo que yo estoy enseñando, el respeto tiene que ser de ambas partes y respetar el ser del niño y de la niña”*

En base a lo anteriormente planteado, se puede identificar que la interculturalidad aplicada por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha sido insuficiente y normalizadora en lo que respecta a la realidad que se vive actualmente en las aulas de clases. Esto producto de que no se ha ajustado a las realidades territoriales y locales de cada comunidad estudiantil. Generalizando en este sentido las particularidades que existen en el espacio que se enseña, la población y el método que emplean los educadores tradicionales mapuche dependiendo del lugar en que se ubiquen. Situación que ha sido solucionada en mayor parte gracias a los educadores y educadoras que han empleado métodos que se han ido ajustando a las necesidades actuales del sistema educacional chileno en lo que dice relación con educación intercultural.

Esta situación se ve directamente relacionada con la creciente tasa de matrícula inmigrante que manifiestan las educadoras, a la cual el programa no ha tenido respuesta, reduciendo y dicotomizado la interculturalidad a una mirada que solo se enfoca en los pueblos originarios, cuando la realidad es que la diversidad cultural también se encuentra en los estudiantes provenientes desde otros países que se suman a las salas de clases y que también deben ser parte del proceso de aprendizaje. Es por este motivo que los ETM también abordan la necesidad que existe de que el concepto de interculturalidad se masifique y se logre comprender su real función en la relación entre culturas, la cual -en palabras de las educadoras- se puede lograr solo a través de la educación intercultural articulada en los establecimientos, no solo reduciéndose a un espacio. Ya que este conocimiento ancestral es aplicable en todas las asignaturas.

#### **ETM:**

*“lo ideal sería tener espacios con pertinencia cultural, trabajar el huerto...que los jefes de UTP entendieran que se puede hacer un trabajo transversal con todas*

*las asignaturas porque la cultura puedes trabajarla en música en historia, matemática, ciencia , en lenguaje, todo. Muchas veces lo articulamos con lenguaje(...) pero se puede con todas las asignaturas. entonces eso también sería muy bonito, que si una escuela va enseñar interculturalidad, pueda también integrarlo en los trabajos colaborativos con otros profesores.”*

La necesidad de ampliar el campo de acción en el que se desenvuelven los educadores resulta ser un eje fundamental sobre el cual los Educadores Tradicionales Mapuche buscan trabajar, lo que se ha logrado mayoritariamente fuera del programa, de acuerdo con lo manifestado por los mismos. Ya que dentro del PEIB se reduce a un solo espacio, y si se articula, normalmente se hace con una sola asignatura y presenta gran dificultad que la idea inicialmente sea tomada en cuenta. Situación que puede resultar preocupante ya que esto en parte ha generado que los ETM busquen otros espacios y/o prefieran directamente transmitir su conocimiento de manera independiente.

Un aspecto favorable en este caso para el programa, se encuentra en que todos los educadores han manifestado tener una grata experiencia con el PEIB y fuera del mismo, ya que más bien estas diferencias de implementación intercultural yacen en aspectos teóricos y técnicos de formulación del programa y específicamente del Ministerio de Educación en la mejora continua y actualizada del mismo.

**ETM:**

*“Ehh si. De hecho yo trabajo de manera autónoma en la Isla de Maipo, y llevo la misma cantidad de tiempo con el PEIB. Y claro, hay diferencias, hay similitudes, pero también cada escuela es un universo aparte... No se podría comparar una escuela con la otra (...) pero si por los dos lados la experiencia es buena.*

#### **4.2.2. Analizar la percepción de los Educadores Tradicionales Mapuche acerca de la eficiencia del Programa en términos de promoción, motivación y reconocimiento.**

La percepción de los Educadores Tradicionales en torno a la eficiencia que ha tenido el PEIB en términos de promoción, motivación y reconocimiento. Constituyó el segundo objetivo específico de la presente investigación, aportando información en torno al tiempo de labor que los educadores llevan desempeñando su rol como ETM, sus motivaciones personales e institucionales, la forma en que reconocen su rol y labor. Y en definitiva su percepción en torno a la implementación del programa, tomando en cuenta su continuidad de este y las experiencias de cada Educador Tradicional Mapuche. El tiempo en que los Educadores Tradicionales Mapuche han desarrollado su labor es en primer lugar, un tema de gran importancia, ya que estos mismos manifiestan llevar en promedio de 2 a 3 años desempeñando su labor, dentro y fuera del PEIB. Existiendo también el caso de una de las entrevistadas que nos plantea llevar más de 10 años trabajando fuera del programa a través de la municipalidad y con el PADEM al igual que los otros ETM<sup>11</sup>. Por otra parte, los educadores coincidieron en el hecho de ser Educadores Tradicionales Mapuche por invitación de otros educadores, y también, desde iniciativas personales. Que en la mayoría de los casos es determinante para la instalación del PEIB. En el siguiente apartado se analizó la percepción de los Educadores Tradicionales Mapuche, partiendo primeramente desde la promoción del programa, las motivaciones institucionales y personales, y finalmente la participación de los educadores en distintos aspectos, cómo lo es su figura en las comunidades estudiantiles y del mismo modo en lo que respecta al Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

#### **Promoción**

En términos de promoción del programa los Educadores Tradicionales Mapuche plantean que existe un gran abandono por parte de las instituciones en torno a la

---

<sup>11</sup> Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal.

incorporación del PEIB a los establecimientos. Esto primeramente, por el porcentaje mínimo establecido por el Decreto 280. Que ha llevado a que la incorporación del programa en los establecimientos dependa en gran parte de los Educadores Tradicionales Mapuche y las comunidades. Las que han tenido que buscar colegios que quieran impartir el programa, que cumplan con el porcentaje o que tengan intenciones de abrir un espacio de interculturalidad en los colegios, ya que una cantidad inferior de matrícula indígena se traduce a una opcionalidad de implementación para los mismos.

**ETM:**

*“...Con el programa era súper complejo, porque de partida uno tiene como que tiene que llegar a pedir como por favor o permiso para entrar a una escuela(...) las ñañas tenían que ir escuela por escuela viendo si querían participar con el proyecto del PEIB y ahí incorporar a los educadores...”*

Esta situación se hace más compleja en lo que dice relación con la información que existe en torno a la existencia del PEIB -la cual es baja- y lo que mandata el decreto 280 frente a la obligatoriedad del programa para los que poseen un 20% de matrícula indígena. Esta situación muchas veces es controversial, debido a que los colegios en la mayoría de los casos no registran si un estudiante pertenece a un pueblo originario. No siendo contabilizado para este porcentaje, por la negativa de parte los mismos establecimientos que se niegan a implementar el programa producto de falta de información y sensibilización.

**ETM:**

*“Hay muchos establecimientos que desconocen esto. (...) he visto casos en que las escuelas cuentan con el 20% que tienen que tener de matrículas de pueblos originarios y simplemente ellos dicen que no les interesa, eeh o limitan las matrículas para que no se les imponga esto. Porque dicen que no les beneficia en nada, para qué van a aprender una lengua que no es originaria de ellos, que no les sirve. Esa experiencia la he visto así.”*

Esta situación resulta preocupante, ya que constata una gran barrera para los ETM, los cuales deben buscar espacios y lidiar de forma directa con una serie de

impedimentos para lograr implementar el PEIB. En la que el mismo ha fallado en términos de promoción y entrega eficiente de información sobre el PEIB.

En este sentido los educadores por otro lado critican que siempre se trate de voluntades políticas. Haciendo una distinción que es visible a simple vista, como lo es la aplicación de asignaturas de inglés sin ningún tipo de porcentaje ni regulación. Que a pesar de que se trate de una lengua diferente que se enseña en los colegios, no es tan cuestionada por las comunidades estudiantiles como lo es el PEIB y la educación intercultural en general. Por este motivo los ETM plantean que muchas veces tienen que llevar a cabo un arduo trabajo en convencer a Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP), a los directos y en general a los funcionarios de cada establecimiento para ser tomado en cuenta.

ETM:

*“Pa mí es racismo, porque ni la gente que enseña español e inglés lo viven, solamente lo viven los que enseñan la lengua indígena.(...) Por qué no agregarlo no más al currículum nacional, porque uno tiene que estar peleando colegio por colegio por una asignatura(...) Porque no se yo creo que si viene alguien directamente de Estados Unidos a enseñarnos inglés le hagan tanto problema, yo creo que los traen con ramos de olivos. Por qué uno tiene que pasar por la puerta de atrás, de a poquito como tallercito... Y tu como educador ir convenciendo, a la UTP, a la directora.... Como está hecho el programa, está hecho para que sea difícil instalarlo. Si no pasarían uno, dos, tres años y se instalaría.... un, dos, tres años automáticamente, no deberían haber voluntades que influyan en eso.”*

### **Motivación**

Uno de los principales aspectos desmotivantes, es el hecho de que no existen garantías en torno a las remuneraciones sostenidas y seguridad laboral, (Salud, Cotizaciones, Transporte, etc) para los Educadores tradicionales Mapuche. Los

que manifiestan principalmente que esto se produce por la forma de contratación que tiene el programa por decreto, el cual es a honorarios, con el valor mínimo pagado por una clase de educación básica y de manera grupal. Comprometiendo así la entrega de informes y planificaciones de todos los educadores para el pago efectivo del trabajo realizado.

**ETM:**

*“...la otra dificultad es que no habían respaldos, por ejemplo, como salud, previsión, seguros de transporte.. si nos pasaba algo nadie se hacía cargo de eso. Porque solo dabamos boletas de honorario, se hacía como un contratación grupal, entonces nosotros para dar informe o que nos paguen, teníamos que dar informe de todo un periodo, pero todos los educadores, era super engorroso, detallado... mucha información...”*

Los ETM manifiestan que el programa no ha sabido responder de manera eficiente a la barrera digital existente. Como se mencionó anteriormente, el pago por la labor de los ETM depende de la entrega de informes semestrales y anuales que contienen muchos requisitos en su formulación. Presentando una barrera digital para los y las educadoras mapuche, que viven en sectores rurales muchas veces y/o poseen bajo conocimiento computacional para la confección de estos informes.

**ETM:**

*“Entonces algunas Papai (señora) sobre todo, que tienen todo el kimün (conocimiento)... eh el kimün tecnologico o de llenar formularios ellas no lo tienen, entonces ahí se hacía una tortura para las mayores. Y no podían entregar sus informes, y si todos no entregaban sus informes no nos pagaban a ninguno. Entonces de partida nuestro sueldo no estaba seguro en la fecha.”*

Los educadores tradicionales mapuche plantean que el sueldo dentro del programa condiciona de alguna forma la posibilidad de que sigan impartiendo clases en los colegios. Esto debido a que además de no estar seguro en términos de contratación, depende de la entrega de los informes de todos los ETM no teniendo una fecha específica, provocando que en la mayoría de los casos estos

pagos no lleguen a la fecha y se tarden meses. Situación que deja a la deriva a aquellos educadores que trabajan solo con el PEIB. Esta situación ha generado que los educadores tengan que trabajar de manera independiente, en distintos colegios y fuera del programa, para lograr mitigar la ausencia de recursos que deben ser pagados por el programa.

**ETM:**

*“cuando uno trabaja con el programa. Ni siquiera te llega a fin de mes(...) entonces siete u ocho meses al año sin recibir dinero, no importa cuanto sea. Yo al menos bromeo con los de la municipalidad les digo que no importa, si los educadores comemos dos veces al año”*

Por esta razón, los ETM abordan en las entrevistas que sus motivaciones no van dirigidas a las ganancias que pueda generar el trabajo realizado, ya que este es poco y llega normalmente tarde. El principal aspecto motivante lo encontramos en las certificaciones y capacitaciones que ofrece el programa, permitiendo a los educadores mejorar su pedagogía y perfeccionar su conocimiento.

**ETM:**

*“Para mí más que las lucas, para mí la motivación de la certificación que nos sirve a nosotros para ir a cualquier parte a trabajar. Es lo que nos servía de la institución digamos, es esta certificación que nos avala en cualquier escuela, en cualquier establecimiento para poder desarrollar nuestro trabajo. (...) Y lo otro es que tuvimos acceso a capacitaciones, entonces eso también es un plus para mejorar, para crecer. Yo creo que eso también fue una motivación institucional. Y claro, ehh muchas veces no se dan a lo mejor como uno la espera, pero siempre son útiles. (...) pero si me preguntas si había una super motivación económica, no po. Porque era más bien estos aspectos de capacitaciones de certificaciones los que te sirven y son más útiles, versus las lucas.”*

Las motivaciones de los ETM constituyen un aspecto de gran importancia si se toma en cuenta la necesidad de que el programa siga existiendo y funcionando, el presente análisis nos evidencia que el Programa de Educación intercultural bilingüe no ha sido eficiente en términos de motivación para que los y las

educadoras sigan realizando su labor. Esto principalmente por las condiciones en las que los Educadores deben realizar su trabajo, las cuales son mayormente desmotivantes. El hecho de que los educadores tengan que buscar colegios y esperar que exista una iniciativa por parte de las instituciones y los colegios, refleja que el programa sigue poniendo a los ETM en una situación de desventaja frente al sistema educativo chileno. Lo que se incrementa a la hora de analizar también el problema que existe en torno a las remuneraciones de los ETM, las cuales son a honorarios y no garantizan seguridad laboral. La falta de información y la negativa de los establecimientos se suma a este conjunto de situaciones que generan una gran desmotivación en los educadores, siendo para este caso las certificaciones y capacitaciones el único elemento útil y motivante para los mismos. Los que plantean además la resistencia cultural como un eje motivacional personal y fundamental que les ha permitido seguir desarrollando su labor.

**ETM:** *“Bueno a mi me invitaron a participar en estas actividades, en el contexto del PEIB. Eeh... y bueno yo por lo menos haciendo mi trabajo me siento como pez en el agua. Yo creo que muy pocas personas pueden decir que aman su trabajo, y para mi el inicio y la primera motivación fue la resistencia. La resistencia de nuestra cultura y de nuestra lengua aquí en la ciudad. Porque creo que se hace muy necesaria.”*

## **Reconocimiento**

El reconocimiento de las comunidades estudiantiles hacia los Educadores Tradicionales Mapuche, se tradujo en la presente investigación a un aspecto que debió ser tomado en cuenta dentro del análisis de este objetivo específico. Aportando conocimiento de igual forma en torno a las percepciones que tienen los ETM de sí mismos. **Cómo se autoreconocen, su rol y labor dentro del sistema educacional chileno. Tomando en cuenta específicamente aspectos que dicen relación con el mismo nombre que denomina el**

### **programa y la pertinencia cultural que entrega para el mejor desempeño de los ETM.**

Tal como se planteó en el marco teórico, el PEIB y el decreto 301 define a la persona que entrega el conocimiento ancestral como “Educador Tradicional” y las competencias que debe tener el mismo. Al cual se le agrega el pueblo originario al que pertenece quedando -en el presente caso- como “Educador Tradicional Mapuche”, “Educador Tradicional Aymara”, dependiendo de cada pueblo. Esta situación presenta una discrepancia para la mayoría de los ETM, ya que a pesar de aceptarlo porque así es como se definió y estableció. Por otro lado, también manifiestan que se reconocen a sí mismos como Kimelfe y no necesariamente como Educadores Tradicionales Mapuche. Ya que este mismo además de no ser el que se utiliza entre los kimelfe, entrega un mensaje que puede ser equívoco en torno a lo que significa “tradicional”.

#### **ETM:**

*“A ver.. yo creo que hay una discusión ahí. A nivel de programa... porque incluso el nombre es muy grande, porque generalmente hablar de un educador tradicional mapuche, habla de una persona que vive en comunidad, se tiene esa idea. Nosotros no somos de comunidades, yo nací y me crié aquí en Santiago y ha sido un camino de aprendizaje. (...) Entiendo también que mis papás no me hayan enseñado la lengua, por el tema de nuevo por el racismo, que hemos vivido y que seguimos viviendo. (...)”*

Los educadores abordan en este sentido la necesidad que existe de que se genere una distinción entre los ETM de ciudad y los que pertenecen y llevan una vida en comunidad. Puesto que el término “tradicional” responde más a prácticas de este tipo, que en la mayoría de los casos de los ETM de ciudad no viven realmente. Principalmente debido a que los ETM de ciudad al participar de capacitaciones y certificaciones pedagógicas comienzan a utilizar distintos tipos de metodologías para enseñar que no responden a una enseñanza propiamente “tradicional”. Por lo que proponen cambiar el nombre y hacer una distinción en esta materia.

**ETM:**

“Yo creo que claro.. como warriache<sup>12</sup>.. como para relacionarse con el mundo winka si lo cambiaria, como a educador mapuche o educador indigena.(...) quizás eso yo lo dejaría educador tradicional mapuche para personas en zonas rurales.(...) Nosotros también ocupamos la palabra kimelfe (...) Para mi al educador tradicional mapuche quizás sería bueno relacionarlo como a la vida en comunidad porque cuando uno tiene un trabajo en la comunidad debes participar de todos esos trabajos. (...) además que nuestras capacitaciones como región metropolitana (...) en general siempre van relacionadas al área tecnológica entonces hemos aprendido a hacer cápsulas educativas, power point... que ya te estoy arrancando de lo tradicional... te estoy arrancando igual por los tarros...”

En lo que dice relación a la pertinencia cultural que entrega el PEIB y los establecimientos, se presentan otras problemáticas. Que tienen relación en este caso con los espacios en que los educadores deben desarrollar su labor, que en muchos casos no es óptimo y le resta importancia al programa. Principalmente debido a que se trata como un taller y no una asignatura. A lo que se suma el hecho de que los mismos educadores tradicionales mapuche manifiestan que la cantidad de horas con las que cuentan no son suficientes para realizar su labor. Los cuales plantean una distinción en como esto no ocurre fuera del PEIB.

**ETM:**

*“...he escuchado los relatos de mis ñañas, de que es super complejo, que algunas ni siquiera tienen una sala para trabajar, algunas han tenido que hacer su taller en el patio como el taller de fútbol...taller de mapudungun(...) Por eso le digo, las condiciones laborales con el PEIB y como nosotros trabajamos acá tienen una diferencia enorme.(...)”*

Los Educadores Tradicionales Mapuche por otro lado plantean que existe un gran trabajo que realizar en torno al reconocimiento de la imagen del ETM en términos generales, ya que estos mismos se ven muchas veces segregados por otros

---

<sup>12</sup> Nacido en la ciudad

funcionarios de los establecimientos. Principalmente porque no poseen estudios superiores. En este sentido los mismos educadores manifiestan que el camino para ser ETM no es fácil, ya que estos mismos deben pasar por capacitaciones, certificaciones y deben estar constantemente aprendiendo nuevas técnicas pedagógicas, que se reflejan en el actual escenario de estudiantes extranjeros que no están considerados dentro del PEIB, a los que han sabido responder por iniciativa propia.

En base a lo anteriormente planteado, se puede concluir que el PEIB en términos de reconocimiento ha sido deficiente. Principalmente porque no ha logrado avanzar en materia de reconocimiento de las metodologías y definiciones propias de cada pueblo, como lo es el nombre de Educador Tradicional. A lo que se suma, una globalización de lo que se entiende por este concepto y cómo se identifican los ETM con el mismo. En materia de pertinencia cultural, también se logran evidenciar deficiencias que muchas veces pueden ser segregantes, ya que no reconocen la necesidad de que existan condiciones adecuadas para que los ETM puedan realizar sus clases, las cuales muchas veces se realizan en los patios bajo condiciones que no son las óptimas y que ponen en una situación desfavorable a los educadores. Situación que solo puede ser mitigada mediante el reconocimiento y sensibilización de los profesores universitarios, de acuerdo con los ETM, ya que esto permite en cierta medida la progresiva validación y reconocimiento del resto de funcionarios de las comunidades estudiantiles.

**ETM:** “La validación para mi existe desde los pares (...) osea en los profesores, porque creo que es muy difícil lograr el reconocimiento de los estudiantes si el profesor jefe no te reconoce. A mi por lo menos me pasa asi, como si los profes están interesados en mapudungun... o sino los profes ayudantes, del aula, alguien... Que ya sea relevante para los chiquillos tiene que interesarse en el mapudungun.. ahí los chiquillos te validan, porque sino es muy difícil.”

En este sentido, los educadores tradicionales mapuche reconocen como un aspecto positivo las instancias de participación que se llevan a cabo, en la que distintas comunidades estudiantiles participan, las que son organizadas por el

PEIB. En donde se puede experimentar la diversidad cultural y también otros niños y niñas pueden desarrollar su interés por aprender en base al ejemplo de otros estudiantes y escuelas que han implementado el programa. Estos espacios se sitúan como eje crucial para la validación y reconocimiento de los ETM ya que permite que entre educadores logren establecer canales de comunicación y aumentar el desarrollo y mejora del programa en general.

**ETM:** *En las experiencias buenas están estos trabajos que se hacen como región, cuando van todas las escuelas, los trawün<sup>13</sup>, se juega palín<sup>14</sup>, diferentes actividades. Eso yo creo que es super rescatable con el PEIB, generar esas instancias, en que los niños y niñas vean que esto también sucede en otras escuelas, que también hay otros niños que hacen ayekan<sup>15</sup>, que hay otros niños que juegan palín, que hay más kimelfes.”*

#### **4.2.3. Describir las propuestas de intervención y mejoramiento de los Educadores tradicionales Mapuche frente al PEIB**

Describir las propuestas de mejoramiento e intervención por parte de los Educadores Tradicionales Mapuche sobre el PEIB. Resultó ser un aspecto de gran importancia, dado que brindó información en torno a la percepción que tienen los mismos sobre el futuro del programa y las consideraciones que deberá tener en las próximas décadas.

Los ETM en primer lugar, plantean la necesidad de que el programa se convierta en una política pública que permita que la Educación Intercultural Bilingüe se instale como asignatura. Proporcionando la cantidad de horas necesarias para que los y las educadores tradicionales mapuche logren planificar su trabajo, capacitarse y aplicar el conocimiento adquirido y que poseen. En este sentido, también abordan la importancia de una mayor continuidad de las clases que se

---

<sup>13</sup> Encuentro o asamblea

<sup>14</sup> Deporte Mapuche

<sup>15</sup> Tocar instrumento Mapuche

imparten, ya que al no existir una continuidad y posterior instalación del PEIB segura en los establecimientos, existe por un lado una gran incertidumbre por parte de los educadores, y también, se hace imposible evaluar el trabajo realizado.

La necesidad de llevar a cabo un proceso de sensibilización en los docentes, los equipos directivos, y todas las comunidades estudiantiles, también es propuesto como una medida de intervención y mejoramiento por los ETM. Ya que estos mismos plantean que esto se debe considerar como un proceso necesario inherente a todo. Ya que permite que los ETM sean validados y reconocidos por los estudiantes. En este aspecto, los educadores manifiestan que es necesario que en una futura política pública intercultural, el proceso debe iniciar desde las directivas hasta los estudiantes, y no como se hizo con el programa.

*ETM: “A ver yo creo como.... que hasta el nombre podría cambiar, siempre se puede ser mejor. Y yo claramente volvería a repetir que debemos empezar a sensibilizar, en hacer un trabajo con los directores, con los equipos directivos primero, con los profesores y después.. con los niños. Porque eso nos facilitaría mucho el trabajo. A ver.. No creo que el trabajo sea más fácil, pero sería más concreto y se podría ver frutos en el tiempo. (...) En 2 años no podí decir este educador si, o este educador no. Porque tampoco está el tiempo para ver los frutos del trabajo. (...) debería hacerse como política pública (...) algo que pese más.”*

En esta misma línea, también se aborda que un futuro proyecto en la materia debería contemplar un equipo de trabajo que se encargue de difundir, implementar y llevar a cabo la continuidad del programa. Los ETM en este sentido manifiestan de manera transversal que no existe una moción para eliminar el programa y partir desde cero, ya que existe un camino recorrido que ha permitido experimentar la educación intercultural, que debe ser tomado en cuenta. Se plantea más bien, la necesidad de mejorar el programa en pro de perfeccionarlo y hacerlo más relevante, a través de una asignatura como cualquier otra en el

sistema educacional chileno. Con la pertinencia cultural que requiere para el desarrollo correcto e intercultural que amerita.

**ETM:**

“Bueno, de partida yo creo que no tendría que estar solo una persona a la cabeza de esto. (...) creo que le falta un equipo de trabajo que sea el encargado de...difundir, implementar y seguir esta línea de implementación del Sector de Lengua Indígena, porque sino se pierde. entonces yo creo que idealmente debería ser un equipo más grande del proyecto del PEIB. Siento que la persona que está a cargo, esta sola. (...) No sé si cambiar el programa, porque si bien está implementado hace años atrás, ha sido un camino hasta ahora(...) yo creo que mejorar el programa e implementar nuevas aristas que nos ayuden en el mejor desarrollo del sector de lengua.”

En lo que respecta específicamente al 20% fijado por decreto, los ETM manifiestan que se debería eliminar, y que además, que el PEIB debería ser obligatorio en los establecimientos, bajo la necesidad de que se produzca un respeto hacia los pueblos originarios y a la diversidad cultural en general existente en Chile.

**ETM:**

*“Considero que debería ser obligatorio, porque, no por imponer una lengua, sino para que se produzca el respeto a la diversidad cultural que hay. Porque es imposible que hoy en día existen niños que replican lo de los padres. “ahh los indios, los quema camiones, los flojos... los borrachos”. Entonces, un niño de primero básico, no sabe lo que es eso.. entonces eso tal vez lo escuchó y lo replica. Entonces si fuera obligatorio sería desde la primera instancia y ya se generaría un switch de respeto hacia toda la diversidad cultural que hay. Estamos con una nueva generación que va a ser muy diferente a la anterior. que es más consciente, que respeta, que está rodeada de diversidad cultural y por personas de otros países. (...)*

Sin embargo, también existe una diferencia de ideas por parte de los educadores en la necesidad de también de mantener una cautela frente a la obligatoriedad,

ya que esto mismo podría ser dañino para la cultura, principalmente porque existen pocos Educadores Tradicionales, y también, el hecho de que cualquier persona no puede enseñar el conocimiento de los pueblos originarios. Situación que se encuentra estipulada en el decreto 301 que posibilita y determina las exigencias para impartir Educación intercultural sin pertenecer a un pueblo originario.

**ETM:**

*“El porcentaje no debería existir, pero tampoco se debería imponer en las escuelas. Porque igual uno como padre o madre ves que se enseña en esa escuela y tu ves si pones al niño o niña en esa escuela. Entonces si ya tu ves que esta el mapudungun y el conocimiento de los pueblos, y a ti te interesa te sientes parte y es pertinente vas a querer integrar a tu hijo o hija a esa escuela. Pero siempre viendo la base de la capacitación de los educadores, de las educadoras, porque no cualquier profe puede enseñarlo.”*

- **La participación en la formulación de futuras políticas públicas Interculturales**

En lo que dice relación con la participación de los pueblos originarios y del Estado en la formulación de una futura política pública intercultural, existen bajas expectativas por parte de los Educadores Tradicionales Mapuche. Los que principalmente manifiestan desconfianza en torno la posibilidad de que exista una real participación en estos espacios, ya que la mayoría relata, que en las mesas de diálogo existen presiones hacia los pueblos originarios dejando muchas veces fuera aquellos que no quieren o no estén de acuerdo con lo que se aborda en la discusión. Generando a su vez conflictos entre los pueblos, que participan los cursos de acción que se toman en estos espacios, y que terminan por afectar a todos los pueblos, participen o no.

**ETM:**

*“Es que sabi igual uno puede esperar algo del futuro, pero por mas lindo que uno vaya lo escriba y tenga la intención, no se porque el winka<sup>16</sup> siempre de alguna forma, anda con el chanchullo por debajo, siempre intentando cagarte con la letra chica, es lo que hacen siempre. Si ellos dicen ya respetar, vamos a tomar en cuenta la visión de los pueblos originarios. Si los pueblos dicen que eliminemos el 20%, ellos dirán “menos eso”.. no “lo vamos a tomar en cuenta”, “quién sigue”. “No, nosotros no seguimos”, “el pueblo mapuche pa fuera”. (...) eso no es respetuoso cachai, sino que ya inventaron un desacuerdo entre el pueblo mapuche y los otros pueblos. Ellos dicen “ah pero si estos pueblos originarios si estuvieron de acuerdo” y no po no estuvieron de acuerdo, se vieron obligados porque cuando el pueblo mapuche dijo “no seguimos” lo echaron pa fuera. En vez de parar la cuestión y ver porque los pueblos indígenas están planteando el tema del 20%. A lo mejor tienen razón. (...) Ellos no cumplen su propia palabra, esa palabra que escriben es para nosotros, para que nosotros la cumplamos, pero ellos no la van cumplir. Se pueden romper el lomo escribiendo de respeto, pero va a llegar un winka y no lo va a hacer... porque ellos no siguen sus propias leyes. Existen para otros, para los inmigrantes, para los indígenas. (...)*

Dicho esto, los Educadores Tradicionales Mapuche plantean, que de existir un futuro programa o política pública, esta debe ser en su totalidad creada por los pueblos originarios. Permitiendo de esta forma a los más sabios llevar a cabo una confección del programa o asignatura bajo autonomía y autodeterminación, determinando así, la forma en que se entregará el conocimiento.

#### **ETM:**

*“De partida el Estado o el ministerio debería ser como un agente observador no más del proceso y que los Kimche las personas sabias entreguen como el macro del proyecto. Todo al revés de como fue... pero también haciendo bien las cosas porque está el convenio 169, están los lineamientos de la consulta indigena, pero en el hecho no se cumplen como debería ser. Y eso igual ha sido siempre.”*

---

<sup>16</sup> Hombre blanco, chileno o europeo.



## **5. CONCLUSIÓN, RESULTADOS Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo general de la presente investigación se constituyó bajo la necesidad de conocer, analizar y comprender la percepción de los Educadores Tradicionales Mapuche sobre el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana. Esto mirándolo desde diferentes aristas, como lo es su implementación, su pertinencia intercultural y las propuestas para el futuro de la Educación Intercultural en Chile.

Los Educadores Tradicionales Mapuche son los principales actores de la Educación Intercultural en Chile, ya que son los agentes activos que llevan a cabo el proceso de transmisión de cultura y lengua. Pero además también la interculturalidad misma como concepto, ya que de acuerdo a los resultados de esta investigación la Educación Intercultural no trata solo de los pueblos originarios sino que también, de las diversidades culturales provenientes de otros países, que se suman a una diversidad ya existente dentro del territorio.

Los resultados obtenidos en la presente investigación, realizada a cuatro educadoras tradicionales, a través de entrevistas semi-estructuradas fueron sistematizados y analizados de forma general. Y posteriormente, desde los objetivos generales y específicos planteados inicialmente. Tomando en cuenta en sus análisis, aspectos teóricos y legales en los que se enmarca la investigación.

### **Los principales resultados son:**

- 1. Tiempo de labor y experiencia formal e informal:** Se logra identificar que todos los educadores han trabajado dentro y fuera del programa. Los que en promedio han realizado su labor durante alrededor de 3 años, salvo un caso en que la educadora llevaba cerca de 10 años desarrollando su labor. Los educadores tradicionales Mapuche en todos los casos manifestaron que la experiencia vivida dentro y fuera del programa siempre fue grata, consistiendo principalmente en un proceso de aprendizaje recíproco.

- 2. Motivaciones personales e institucionales:** Se identifica que existen múltiples problemáticas en torno a la motivación institucional, las que se traducen principalmente a un abandono por parte de las instituciones en términos de seguridad laboral. Principalmente por el sistema de contratación que es a honorarios y los bajos sueldos, que, además, llegan muchas veces tarde. A lo que se suma a la vez, la barrera digital existente para los Educadores Tradicional Mapuche que poseen alto conocimiento cultural pero no computacional. En lo que dice relación con aspectos motivantes para el desarrollo de labor se encuentran las capacitaciones y certificaciones en términos institucionales. Y la resistencia cultural en el aspecto personal.
- 3. Cómo se expresa la Interculturalidad en el Aula:** Se identifica que la interculturalidad planteada por el PEIB no es acorde a la realidad actual, debido a que existe un gran porcentaje de población extranjera que el mismo no contempla. Como resultado de esto se puede evidenciar un cambio en lo que entienden y aplican los educadores por Interculturalidad. Los que la definen principalmente como una herramienta de autoconocimiento, valoración personal y validez cultural, llevando a cabo como un proceso de aprendizaje recíproco entre culturas pertenecientes o no al país.
- 4. El Rol y Labor del Educador Tradicional Mapuche:** Los educadores plantean que su Rol y labor se centra en la validación y en la búsqueda del desarrollo del autoconocimiento de los estudiantes. Trabajando desde las habilidades de cada uno y propiciando un espacio real de interculturalidad donde exista un aprendizaje recíproco, entre el educador, los estudiantes, docentes y las comunidades estudiantiles en general Buscando principalmente articular los espacios de aprendizaje. En este mismo sentido también, se puede identificar una discrepancia entre el término “Educador Tradicional Mapuche” ya que ellos mismos se identifican como kimelfe y no necesariamente como ETM o ET.

Planteando además que es necesario hacer una distinción entre el Educador de Ciudad y el de comunidad.

- 5. Percepción del programa en su eficiencia de implementación e intercultural:** Los Educadores plantean que el PEIB no ha sido eficiente en su implementación en general. En este sentido manifiestan, que existe una falta de verificación de la continuidad del programa en su implementación, y por otro lado, baja pertinencia cultural para el desarrollo de las clases de Educación Intercultural.
- 6. Creación ideal y propuestas para futuras políticas públicas:** Se identifica por parte de los Educadores Tradicionales Mapuche un gran interés por mejorar el programa y convertirlo en una asignatura, y en definitiva en una política pública que incluya de verdad la visión de los pueblos originarios. En este sentido, los educadores abordan la necesidad de iniciar un proceso de sensibilización de las comunidades estudiantiles, partiendo desde las directivas y finalmente con los niños y niñas. A través de un equipo de trabajo que se encargue de difundir la importancia de la Educación intercultural y de mejorar su implementación y continuidad. Eliminando a su vez el porcentaje mínimo obligatorio que establece el decreto 280 para así lograr avanzar en torno al respeto por las diversidades culturales y en la formación de las futuras generaciones.
- 7. Participación de los Pueblos Originarios y del Estado en la formulación de futuras políticas públicas:** Los Educadores Tradicionales Mapuche manifiestan bajas expectativas en torno a que el programa cambie, principalmente por la desconfianza creada por el Estado Chileno. Se identifica que las mesas de diálogo no se constituyen desde un diálogo justo e intercultural, dejando fuera a quienes no estén de acuerdo con los temas a tratar y generando conflictos entre los pueblos originarios. Bajo este contexto, los educadores sostienen que de existir una futura política pública esta debe ser en su totalidad confeccionada por los pueblos originarios para lograr una real pertinencia cultural.

**8. La no obligatoriedad del PEIB:** Los Educadores Tradicionales plantean que se debe eliminar el porcentaje establecido por el Decreto 280, esto principalmente bajo la necesidad de que se produzca un respeto hacia la diversidad cultural existente en las comunidades estudiantiles. de esta forma se facilita la instalación del programa en los colegios, eliminando a su vez la gradualidad de los cursos implementando en todos los niveles la educación intercultural. Tomando como eje fundamental que el conocimiento sea entregado únicamente por personas pertenecientes a pueblos originarios en todos los casos.

## 5.1. Proyecciones

El presente trabajo de investigación consistió en un acercamiento a las realidades que viven los Educadores Tradicionales Mapuche realizando su labor, que se traduce a un trabajo de autovaloración y reconocimiento de los niños y niñas que asisten cada día a los colegios y que pertenecen hasta ahora, al primer ciclo de la educación básica del sistema educacional chileno. Su labor, en la realidad que se vive actualmente en Chile es fundamental en la formación del desarrollo personal de los estudiantes y de igual forma su impacto, que se refleja en la sociedad.

Para efectos de esto, el presente estudio realizado en la Región metropolitana se sitúa como un insumo para el desarrollo de futuras políticas públicas relacionadas con la materia. Aportando desde una mirada amplia en torno a las percepciones que tienen los Educadores Tradicionales Mapuche acerca del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Tomando en cuenta el aspecto intercultural, la validación, el reconocimiento, la implementación y también las propuestas de estos en torno a cómo debería ser el futuro de la Educación intercultural.

En este sentido y con los resultados obtenidos, se puede identificar un llamado por parte de los ETM, en la necesidad de mejorar y fomentar la educación intercultural bilingüe. Velando principalmente por avanzar en la pertinencia cultural del contexto actual que vive el país. Mejorando en términos de continuidad, promoción y articulación de estos espacios. Con el fin principal de educar no tan solo en los colegios, sino que también en todos los espacios, sobre la importancia de la interculturalidad y del respeto por las diversidades existentes.

Consolidando la Educación Intercultural como una política pública de Estado, que vaya más allá de las voluntades políticas de cada gobierno, es decir, un real y continuo proceso de perfeccionamiento de cómo se desarrolla esta labor y de las condiciones necesarias que este amerita para los Educadores Interculturales.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biblioteca del Congreso Nacional, Ley indígena (19.253) (1993)

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>

Biblioteca del Congreso Nacional. Decreto 280, Decreto que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. Sector lengua indígena. (2006)

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>

Carterette, E. y Friedman, M. (1982). Manual de percepción. Raíces históricas y filosofías.

Comboni, S. y Juárez, J. M. (2016). La interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos. En I. de la Cruz, P.; Santos, B. y D. Cienfuegos (eds.). Interculturalidad, Conocimiento y Educación. Diálogos desde el Sur. pp. 59-92.

Universidad Pedagógica Nacional, Mexico.

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad\\_y\\_educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf)

CIAE – Orígenes (2011) Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile: PEIB-Orígenes.

Cortés, P. y Concha, R. (2013). Proyectos interculturales en establecimientos urbanos: Región Metropolitana y Bío Bío. Estudio exploratorio. (p. 41 – 60)

DIPRES (2013). Informe final. Programa aplicación diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena Ministerio de desarrollo social y Programa Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación. Subsecretaría de educación.

Ferrão, V (2010). *Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales*. Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf> (pp.335)

Gutierrez, G. (2020) La interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. Pp.132-136. Universidad técnica metropolitana. Chile. <https://sitios.vtte.utem.cl/cuadernots/wp-content/uploads/sites/10/2021/01/cuaderno-de-trabajo-social-n15-2020-Gutierrez.pdf>

Lahera, E. (2002). Introducción a las Políticas Públicas. México: Fondo de Cultura Económica. (p. 15-16)

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

[https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Lagos-3/publication/275891152\\_El\\_Programa\\_de\\_Educacion\\_Intercultural\\_Bilingue\\_y\\_sus\\_resultados\\_perpetuando\\_la\\_discriminacion/links/5548e8fb0cf205bce7abfc87/EI-Programa-de-Educacion-Intercultural-Bilinguee-y-sus-resultados-perpetuando-la-discriminacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Lagos-3/publication/275891152_El_Programa_de_Educacion_Intercultural_Bilingue_y_sus_resultados_perpetuando_la_discriminacion/links/5548e8fb0cf205bce7abfc87/EI-Programa-de-Educacion-Intercultural-Bilinguee-y-sus-resultados-perpetuando-la-discriminacion.pdf)

Luna, L y Contreras, R (2019) Educación Mapuche y descolonización de la escuela: el análisis de un caso etnográfico de una escuela lafkenche. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (Eds), *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp.108 – 124). Universidad Católica de Temuco. [http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/Educaci%C3%B3n-e-Interculturalidad\\_RIEDI-2019.pdf](http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/Educaci%C3%B3n-e-Interculturalidad_RIEDI-2019.pdf)

Loncon, E. Castillo, S. Soto, J. (2016) Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final. Encargado por UNICEF y MINEDUC. Santiago, Chile. (p. 108 – 164)

Ministerio de educación, *Programa de Educación intercultural bilingüe*, (2016) <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

Morales, S., Quintriqueo, S., Quilaqueo, D y Arias-Ortega, K (2016). *Interculturalidad en la formación inicial docente: invitación a construir un dialogo intercultural*. Universidad Católica de Temuco. <http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/01/Libro-Interculturalidad-formacion-docente-UCT.pdf> (pp.6)

Martínez, X. (2017). Reflexiones en torno a la educación intercultural en Chile y la cosmovisión de los pueblos indígenas. *Educación Intercultural en Chile experiencias, pueblos y territorio*. pp. 131-165. Chile: Ediciones Universidad Católica.

[https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Trevino-2/publication/329253585\\_Educacion\\_intercultural\\_en\\_Chile\\_Experiencias\\_pueblos\\_y\\_territorios/links/5bfeefb845851523d1531b1b/Educacion-intercultural-en-Chile-Experiencias-pueblos-y-territorios.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Trevino-2/publication/329253585_Educacion_intercultural_en_Chile_Experiencias_pueblos_y_territorios/links/5bfeefb845851523d1531b1b/Educacion-intercultural-en-Chile-Experiencias-pueblos-y-territorios.pdf)

Namuncura, D. (2000). Los pueblos indígenas y los desafíos 2000. Revista Perspectivas (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile), vol. 3, N° 2, 2000 (pp. 301-317)

<http://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol3-N2/03-D%20Namuncura.pdf>

Oviedo, L. (2004) La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. (p. 89-96)

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>

Olavarría Gambi, Mauricio; (2007). Conceptos Básicos en el Análisis de Políticas Públicas.(p.16)

Organización Internacional del Trabajo (2009): Convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=279441>

Organización de Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de: [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)

Decreto supremo 301. Reglamenta la calidad de Educador Tradicional

[https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/07/DES-301\\_2017-Reglamenta-la-calidad-de-Educador-Trad.pdf](https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/07/DES-301_2017-Reglamenta-la-calidad-de-Educador-Trad.pdf)

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: Lander, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Quidel, J. (2011). Elaboración de un perfil de acreditación sobre competencias culturales y lingüísticas en los educadores tradicionales.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Quintriqueo, S. (2019) Relación educativa entre profesor y educador tradicional (pp. 2-3)

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2847/2082>

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. & Peña-Cortes, F. (2014). *Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (pp. 201-217).

<http://milenio.uct.cl/wp-content/uploads/2014/06/FORMACI%C3%93N-DEL-PROFESORADO-EN-EDUCCI%C3%93N-INTERCULTURAL.pdf>

Rivera Cusicanqui, S. (1999). "Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad". En: García Blanco, M. A. (comp.), *Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización*. La Paz: Uma Phajsi Ediciones.

Sousa Santos, B. (2014) *Introducción: Epistemologías del sur*. (p.16) Universidad de Coímbra, Portugal.

[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)

Sampieri, R (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta edición

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

Tamayo, M (1997). El análisis de la Políticas públicas (p. 281 - 302) [https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Políticas-Publicas/tamayo\\_analisis\\_de\\_polit\\_public.tif.pdf](https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Políticas-Publicas/tamayo_analisis_de_polit_public.tif.pdf)

Treviño et al. (2012). Educación para preservar nuestra diversidad cultural. Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile. Santiago: MINEDUC-UNICEF-CPCE. (p.28)

Universidad de Chile-Facso. (2010). Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos MINEDUC. (2010). Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción de los derechos e identidad de los pueblos originarios en Chile. Santiago, PEIB. (p.42)

Velasco, S (2016). Racismo y educación en México. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 61 (226) (pp. 379 – 408) <https://www.redalyc.org/pdf/421/42144001014.pdf>

Vargas, L. (1994) Sobre el concepto de percepción. Alteridades (p. 47-53) <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Walsh, C. (2004) Interculturalidad crítica y Educación intercultural. Universidad de Chile [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf)

## **7. ANEXOS**

### **7.1. Glosario**

**PPP:** Planes y Programas Propios

**ET:** Educador Tradicional

**PEIB:** Programa de Educación Intercultural Bilingüe

**ETM:** Educador Tradicional Mapuche

**MINEDUC:** Ministerio de Educación

**CONADI:** Corporación Nacional De Desarrollo Indígena

**CECOF:** Centro de Salud Comunitario

**PADEM:** Plan de Desarrollo Educacional Municipal

## 7.2. Educadores/as Tradicionales Mapuche y Aymara de la Región Metropolitana 2021

NOMBRE DEL EDUCADOR TRADICIONAL	PUEBLO AL QUE PERTENECE	RBD	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	COMUNA
JESSICA HUENUL CARIMAN	MAPUCHE	25797	ESCUELA BÁSICA PUCARA LASANA	QUILICURA
ALICIA CURIHUAL CATRILEO	MAPUCHE	24999	Escuela Profesora Maria Luisa Sepulveda	QUILICURA
ALICIA CURIHUAL CATRILEO	MAPUCHE	26275	ESCUELA N° 2210 KITARI	LAMPA
CAROL PÉREZ CURIHUAL	MAPUCHE	25741	Escuela Rugenda	CERRO NAVIA
CAROL PÉREZ CURIHUAL	MAPUCHE	25920	Escuela Especial Calin	CERRO NAVIA
SEBASTIÁN OLIVARES NÚÑEZ	MAPUCHE	24856	Escuela Básica Tegualda	TALAGANTE
SATURNINA CURICAL ÑANCO	MAPUCHE	10122	Escuela Prof. Manuel Guerrero Ceballo	CERRO NAVIA

MYRIAM JUANICO BLANCO	MAPUCHE	10107	Escuela Básica Paulo Freire	CERRO NAVIA
LORENA QUIDEL CÓRDOVA	MAPUCHE	12243	Escuela N° 1365 R.p. Gustavo Le Paige	RENCA
ÁLVARO PACHECO HUAQUI	MAPUCHE	10568	Escuela Canciller Orlando Letelier del Solar	EL BOSQUE
YOLANDA HUEITRA SANTIBÁÑEZ	MAPUCHE	10122	Escuela Prof. Manuel Guerrero Ceballo	CERRO NAVIA
XIMENA ALCAMÁN NAHUELPI	MAPUCHE			
INGRID SOÑAN MILLAVIL	MAPUCHE	8519	Escuela Basica Pedro Aguirre Cerda	CERRILLOS
PATRICIO AILLAPÁN BRAVO	MAPUCHE	9875	Escuela Cerrillos	CERRILLOS
PATRICIO AILLAPÁN BRAVO	MAPUCHE	25539	Ejército Libertador De Cerrillos	CERRILLOS
NIXY SEMERIA CANIULEF	MAPUCHE	9106	Centro Educacional Mariano Egaña	PEÑALOLÉN

MARITZA VEGA SOTO	MAPUCHE			
GONZALO LUANKO CASTRO	MAPUCHE	9411	Centro Educacional Horacio Aravena A.	SAN JOAQUÍN
GENOVEVA CERDA HUENCHUNAO	MAPUCHE			
FELIPE AVENDAÑO MILLANAO	MAPUCHE	24959	Compl.educacional Brigida Walker Anexo	ÑUÑO A
JUANA HUERAMÁN MARIPÁN	MAPUCHE	25616	Escuela Especial N° 1891 , La Granja	LA GRANJA
MARÍA HUENUÑIR ANTIHUAL	MAPUCHE			
ANTONIA HUENTECURA LLANCALEO	MAPUCHE	12243	Escuela N° 1365 R.p. Gustavo Le Paige	RENCA
DAISY BALTAZAR CAYOJA	AYMARA	20440	LICEO DOCTOR JUAN VERDAGUER PLANAS	RECOLETA
JANETT PAPZI	AYMARA			

ANDREA TIRADO CONTRERAS	AYMARA	9111	Escuela Luis Arrieta Cañas	PEÑALOLÉN
ESTRELLA SAN MARTÍN OLIVARES	MAPUCHE	9595	Escuela Capitan Avalos	LA PINTANA
KATIUSKA ESTRADA CONCHA	MAPUCHE	11811	Liceo Santa María Eufrasia	SAN JOAQUÍN
LISSETTE MANQUILEPE FUENTES	MAPUCHE	9069	Liceo Polivalente Mercedes Marin Del Solar	MACUL
LISSETTE MANQUILEPE FUENTES	MAPUCHE	26019	Colegio Genesis	PEÑALOLÉN
JOHANNA CAYUMAN VALENTÍN	MAPUCHE	25506	Escuela Exploradores de Batuco	LAMPA
JUANA PALMIRA HUERAMAN MARIPÁN	MAPUCHE	25616	Escuela Especial N° 1891 , La Granja	LA GRANJA
MONICA RAÑIMAN RAGNIMAN	MAPUCHE	12251	Escuela Batalla de la Concepción	EL BOSQUE

ISMENIA PAINEMAL ÑANCULEF	MAPUCHE	10568	Escuela Canciller Orlando Letelier del Solar	EL BOSQUE
SOLEDAD QUIDEL QUIDEL	MAPUCHE	10272	Escuela General Carlos Prats González	HUECHURA BA
SOLEDAD QUIDEL QUIDEL	MAPUCHE	16879	Escuela Ernesto Yáñez Rivera	HUECHURA BA
LIKAN MILLANAO ANTEZANA	MAPUCHE	10285	Escuela Básica N° 128 Santa Victoria de Huechuraba	HUECHURA BA

(Recuperado desde el Portal de Transparencia)

### 7.3. Estructura de entrevista

Las categorías creadas son:

1. **Tiempo de desarrollo de la labor como Educador Tradicional Mapuche. Experiencia en el ámbito formal y fuera del programa**
  - ¿Cuánto tiempo lleva desarrollando la labor de Educador Tradicional Mapuche?
- 2. **Motivación personal e institucional para enseñar su cultura**
  - ¿Cómo siente usted que ha sido la experiencia de enseñar su lengua y cultura en la escuela? ¿Existe motivación por parte de las instituciones?
- 4. **Expresión de la interculturalidad en el aula**
  - ¿Qué es para usted la Interculturalidad?
  - ¿Cómo se expresa la Interculturalidad en el aula?
5. **Rol y labor del Educador Tradicional**
  - ¿Se considera usted Educador Tradicional Mapuche? ¿Existe participación y reconocimiento?
  - ¿Qué labor cree usted que debe realizar un Educador Tradicional Mapuche?
6. **Sobre el Programas Educación Intercultural, su implementación y eficacia intercultural**

- ¿Qué piensa acerca de la creación e implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe?
- ¿Que percibe sobre la eficacia y calidad del programa en su aplicación en el aspecto intercultural? ¿Logra ser un espacio de interculturalidad en programa en general

### **7. Creación ideal y propuestas para futuras Políticas públicas de Educación Intercultural**

- ¿Cree usted que debería cambiar el programa? ¿Cómo cree usted que debería cambiar y/o mejorar el PEIB?

### **8. Participación de los pueblos y del Estado en la creación de las Políticas públicas interculturales**

- ¿Cuál debería ser la participación de cada pueblo y del Estado en la creación de estos programas Interculturales?

### **9. La no obligatoriedad del programa en los colegios**

- ¿Qué percibe usted acerca de la no obligatoriedad del PEIB? ¿Debería ser obligatorio para los establecimientos?

### **Cierre**

**1.- ¿Cuál es su nombre y de dónde viene?**

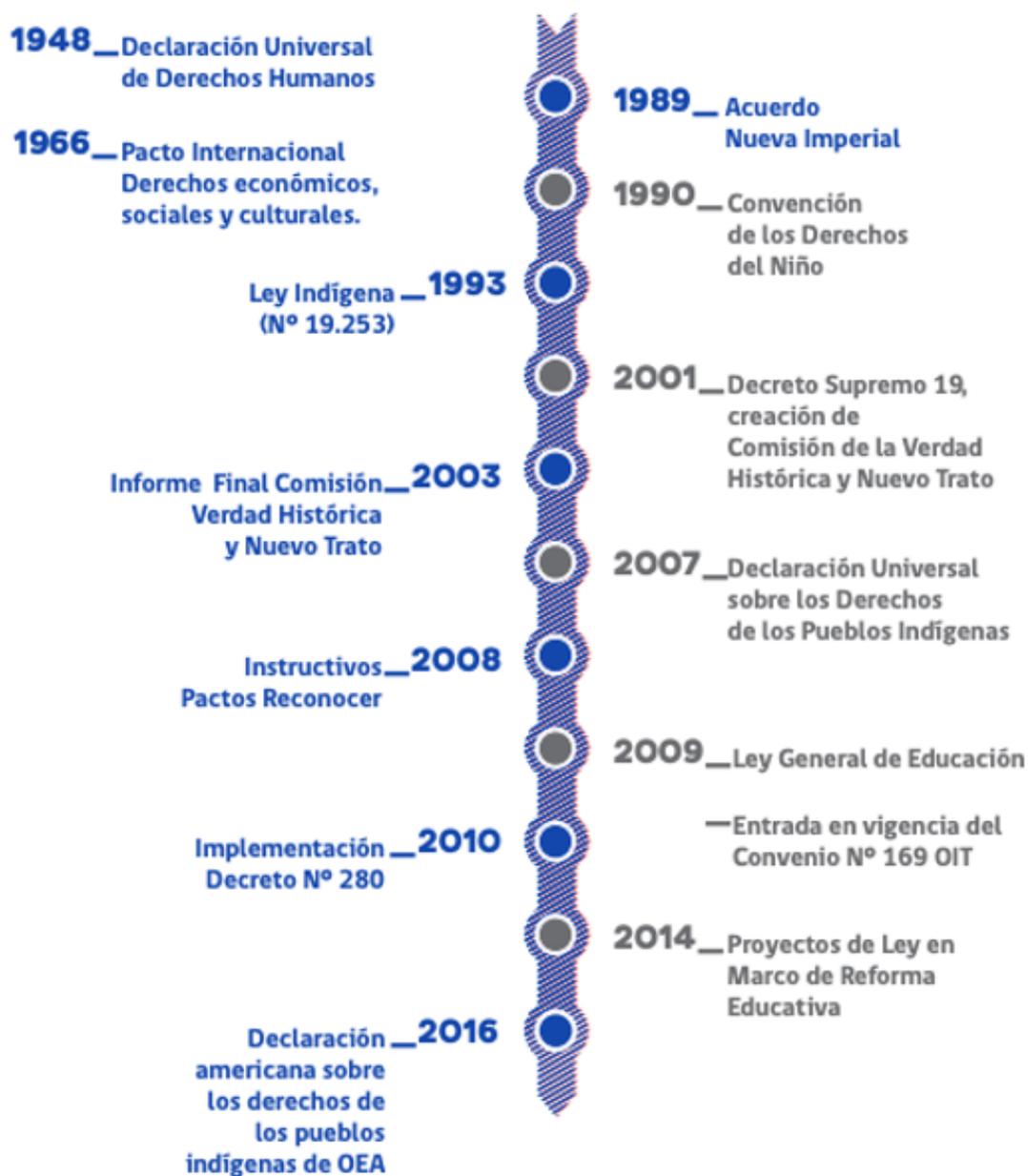
**2.- ¿Para usted cuál es la importancia de su cultura?**

**3.- ¿Qué lo motivó a enseñar su cultura?**

**4.- ¿Cómo siente usted que aporta a su cultura?**

#### 7.4. Marco Legal para la implementación del PEIB

### **MARCO LEGAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**



Fuente: PEIB, 2017

## 7.5. Cronología de implementación

