

NEGOCIANDO UN ESPACIO HÍBRIDO: ALIANZAS EN JARDINES INTERCULTURALES BILINGÜES Y COMUNIDADES MAPUCHE EN LA REGIÓN METROPOLITANA

Rukmini Dasi Becerra Lubies
Pontificia Universidad Católica, Campus Villarrica
Bernardo O'Higgins 501, Villarrica
rubecerra@uc.cl - 562-2354-7200

Resumen

El programa de educación intercultural bilingüe (EIB) requiere a jardines interculturales bilingüe trabajar colaborativamente con comunidades mapuche. Sin embargo, en la actualidad no existen investigaciones que estudien cómo se crearon estas alianzas, ni del trabajo que realizan en conjunto. En este contexto, el objetivo principal de este estudio de caso cualitativo es examinar cuál es la naturaleza, propósito y calidad de las relaciones entre jardines interculturales bilingüe y comunidades mapuche en la Región Metropolitana. Resulta relevante investigar qué ocurre en esta relación pues con la ausencia de datos podríamos estar perdiendo la oportunidad de usar estas alianzas para mejorar la educación de más niños, o por otro lado, podríamos seguir reproduciendo dinámicas de segregación incluso con las comunidades mapuche presentes en los jardines infantiles.

Usando técnicas etnográficas, se recolectaron datos a través de entrevistas semi-estructuradas, observación participante y conversaciones grupales en dos jardines, los cuales fueron analizados con los siguientes procedimientos: (a) codificación abierta de los datos, (b) creación de categorías iniciales, (c) creación de lista de códigos, (d) análisis de todos los datos, (e) revisión de pares, (f) identificación de temas.

Los principales resultados que emergieron de este análisis se refieren a tres temas centrales: (a) qué hacen los jardines infantiles junto con las comunidades mapuche, (b) cómo se refieren a las comunidades mapuche y (c) qué aprenden en la relación. A partir de estos hallazgos, las conclusiones señalan la importancia de crear nuevos espacios de encuentro entre educadoras de párvulos y comunidades mapuche que incluyan diálogos sobre biografías, roles de los actores, identidades profesionales y temas de violencia y pobreza que enfrentan los niños mapuche. Además, se argumenta la importancia de contextualizar sociopolíticamente la labor de las educadoras en estos jardines interculturales bilingüe, y por último, la relevancia de crear instancias de colaboración que trasciendan la organización de eventos culturales.

Palabras claves: jardines infantiles, educación intercultural bilingüe, comunidades mapuche, pueblos originarios, educación parvularia.

Antecedentes, justificación y formulación del problema

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe surge en Chile en el año 1996, a partir de un convenio firmado entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación (MINEDUC), al amparo de la Ley Indígena N°19.253, promulgada en el año 1993. A partir de este programa, se concreta la relación del Estado con la interculturalidad por primera vez en el año 1998, donde siguiendo los acuerdos tomados entre CONADI y el MINEDUC se llevan a cabo los planes pilotos de educación intercultural bilingüe en las escuelas y liceos con mayor población indígena. El primer plan piloto de la EIB (Cañulef et al., 2002) se desarrolla con apoyo de universidades regionales en nueve comunas del país atendiendo a los primeros años de los estudiantes.

Dentro de este programas, las líneas centrales de la política de EIB, consisten en la incorporación de textos bilingües de enseñanza-aprendizaje situados en la realidad sociocultural de los niños y niñas, la distribución de software sobre las culturas y las lenguas indígenas en las escuelas participantes de la EIB, la capacitación en uso de nuevas tecnologías en las escuelas con población indígena, la formación de maestros bilingües mapuches y aymara, la creación de sistemas de inmersión para la lengua rapa nui en la Isla de Pascua, la realización de estudios sobre la realidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas, y finalmente, la inclusión de la comunidad indígena en los proyectos educativos en marcha y la participación de autoridades tradicionales.

Con la institucionalización de la EIB al interior del MINEDUC el año 2000 se decide además reforzar dos aspectos centrales para la continuación del programa. El primero tiene relación con la generación de propuestas curriculares para la población estudiantil indígena, la que deberá contemplar planes y programa de estudios que integren no solo la lengua indígena sino también los contenidos culturales y epistemológicos de los pueblos indígenas. El segundo aspecto se centra en la formación de educadores tradicionales (ET), educadoras de lengua y cultura (ELCI) y profesores de grado especializados en el área.

En la actualidad el Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha avanzado en dos fases; la primera de inserción del programa en las escuelas y la segunda fase de continuidad del programa en los establecimientos.

En el ámbito de la educación parvularia, desde 2009 se crearon e implementaron un número de jardines interculturales bilingües como respuesta a la demanda de comunidades mapuche de poder enseñar a sus propios niños y niñas. Son estos jardines el foco de este estudio.

Tal como ha ocurrido en los otros niveles escolares (educación básica y media), la falta de educadoras de párvulo conocedoras de las lenguas y culturas indígenas requirió de un nuevo actor para la enseñanza de los conocimientos de los pueblos originarios. Este actor se configuró bajo el nombre de Educador de Lenguas y Culturas Indígenas (ELCI) quien debía ser elegido por una comunidad indígena y respetado por sus conocimientos ancestrales.

La figura de este ELCI se considera como una de las acciones que tanto los jardines interculturales bilingües y las comunidades indígenas, en este estudio, específicamente mapuche, debieran realizar en conjunto. En efecto, se espera que jardines y comunidades mapuche trabajen colaborativamente para de esta forma crear proyectos educativos, programas y clases pertinentes cultural y lingüísticamente a los pueblos indígenas (Bustos et al). No obstante, no contamos con estudios que examinen la creación ni el trabajo que se realiza en estas alianzas.

Es de importancia estudiar estas alianzas para, por un lado, investigar si el trabajo que realizan jardines y comunidades mapuche logra los propósitos que las políticas educativas establecieron. Y por otro lado, para observar cuáles son los factores que podrían estar afectando esta relación. Los estudios existentes sobre las experiencias y percepciones de los *educadores tradicionales*, las duplas pedagógicas en Chile, y también las experiencias de otros países de participación de comunidades indígenas en instituciones formales de educación, sugieren que las alianzas entre jardines infantiles interculturales y comunidades mapuche podrían estar caracterizada por dinámicas de tensión y poder.

En este contexto, el objetivo principal de este estudio de caso cualitativo es examinar cuál es la naturaleza, propósito y calidad de las relaciones entre jardines interculturales bilingüe y comunidades mapuche en la Región Metropolitana.

Marco referencial o teórico

Este estudio continua la línea de trabajo crítica de García (2005) y Gustafson (2009) pues sugiere la necesidad de estudiar espacios no nítidamente definidos sino que “zonas de encuentros” (García, 2005) o “zonas de contacto” (Pratt, 2008) entre diferentes actores, quienes han sido histórica o geográficamente separados. Estas zonas también han sido definidas como espacios híbridos. En esta sección por tanto, presento las nociones de *zonas de contacto* y *espacio híbrido* que enmarcan esta investigación.

La noción de *zona de contacto* (Pratt, 2008) ha sido empleada crecientemente para estudiar los espacios de encuentro entre diferentes grupos, las experiencias de los diferentes actores de estos espacios y el impacto del contexto social y político (Askins, 2014). Asimismo, se ha utilizado para examinar esos espacios de interacción con el propósito de crear encuentros significativos entre grupos diferentes, encuentros que por diversidades sociales, étnicas, culturales y políticas, entre otras, se teme que sean conflictivos.

El concepto de *espacio híbrido* no es nuevo y también se ha convertido en un término fructífero para abordar problemas en educación (por ejemplo, ver Anzaldúa, 1987; Gutierrez, 2008). Conceptualizado por Bhabha (1994), la noción de *espacio híbrido* se refiere a los espacios de convergencia de diferentes tradiciones y perspectivas y las dinámicas de poder que implican las relaciones entre los actores. Este espacio es definido por ser un espacio nuevo, que no es uno ni otro y que por tanto existe, de algún modo, entre las diferentes polaridades.

Otra característica importante de los espacios híbridos, según Bhabha, es que no son sitios contradictorios, en que binariamente existan relaciones entre oprimidos y opresores, centros y periferias, o indígenas y occidentales. Central al concepto de espacio híbrido es la idea de articulación de diferentes fuerzas, y no de antagonismo o contradicción. Canclini (2005) también enfatiza el carácter no binario de los espacios híbridos, insistiendo en la importancia de no caer en falsas oposiciones (rural o urbano, moderado o tradicional, pasado o presente). En efecto, para Canclini (2005) los espacios híbridos están en un constante proceso de hibridación, por tanto deben observarse como procesos y no productos.

En este estudio, se conceptualizan los jardines interculturales bilingües como espacio híbridos en que diferentes tradiciones convergen, es decir, las del sistema escolar con las de las comunidades mapuche.

Metodología

Para lograr el objetivo de este estudio, se implementó un estudio de caso comparativo y cualitativo (Wolcott, 1997; Merriam, 2009). Se seleccionaron dos jardines interculturales bilingües en dos comunas de la Región Metropolitana que se caracterizaban por una alta presencia de estudiantes y organizaciones mapuche. Con esta selección se esperaba encontrar más oportunidades en que los actores hablaran sobre el concepto de comunidad y comunidades mapuche.

Contexto y participantes

Para elegir los jardines infantiles, un criterio central fue la conexión, o falta de conexión, con una comunidad mapuche. Por tanto, se eligió un jardín infantil que era conocido por su relación cercana con una comunidad mapuche (Jardín Infantil Palqui) y otro que hubiera tenido dificultades en crear esa relación (Jardín Infantil Alicura)¹. Para obtener esta información, conversé con un educador tradicional con experiencia en ambos jardines y luego comparé las sugerencias de jardines infantiles con información provista por asesores interculturales. La siguiente tabla describe brevemente las instituciones educativas seleccionadas ²

<i>Table 1. Características de los jardines infantiles</i>	
Jardín Infantil Palqui	
<i>Características</i>	<u>N°</u>
Año de creación	2010
N° de niños	208
N° de educadoras de párvulo	9
N° de técnicos de párvulo	18
N° de ELCIs*	1
N° de niños y niñas indígenas	25
Jardín Infantil Alicura	
<i>Características</i>	<u>N°</u>
Año de creación	2009
N° de niños	144

1

Estos nombres corresponden a seudónimos para proteger la confidencialidad de los participantes

2

He optado por presentar información suscitada de los jardines para proteger la confidencialidad de los participantes, pues el número de jardines infantiles interculturales bilingües en la región es pequeño.

N° de educadoras de párvulo	6
N° de técnicos de párvulo	14
N° de ELCIs*	1
N° de niños y niñas indígenas	13
*ELCI significa Educador(a) de Lengua y Cultura Indígena	

En cada uno de los jardines infantiles seleccioné dos educadoras de párvulo (cuatro en total) de acuerdo a dos criterios: a) alto compromiso en enseñar lenguas y culturas mapuche; b) resistencia a enseñar lenguas y culturas mapuche. Estos criterios y número de participantes me permitieron entrevistar y observar educadoras de párvulos de diferente edad, origen, nivel de bilingüismo y años de experiencia.

Además, incluí dos miembros de comunidades mapuche que trabajaban en los establecimientos como ELCIs. Después de algunas conversaciones informales y observaciones, también decidí considerar dos actores que fueran considerados relevantes en los jardines infantiles en la enseñanza de lenguas y culturas mapuche. Es interesante notar, que en el Jardín Infantil Palqui, un apoderado mapuche fue reconocido por su labor en el establecimiento. En cambio, una técnico de párvulo no mapuche fue identificada como un actor relevante en el Jardín Alicura. La siguiente tabla resume las principales características de los participantes.

Table 2. Características de los participantes

Nombre	Rol	Etnia	Jardín Infantil
Daniela	Directora	Mapuche	Palqui
Gema	Educadora de párvulo	Mapuche	Palqui
Miranda	Educadora de párvulo	No Mapuche	Palqui
Jacinta	ELCI	Mapuche	Palqui
Juan	Actor relevante. Padre mapuche	Mapuche	Palqui
			Alicura
Ingrid	Directora	No Mapuche	Alicura
Rosa	Educadora de párvulo	Mapuche	
Corina	Educadora de párvulo	No Mapuche	Alicura
Elena	ELCI	Mapuche	Alicura
	Actor relevante.		
Romina	Técnico parvularia	No Mapuche	Alicura

Estrategias para la recolección de datos

Una vez seleccionados los establecimientos y los participantes, se utilizaron múltiples estrategias etnográficas para recolectar datos: entrevistas, observaciones, conversaciones grupales y conversaciones informales con las educadoras de párvulos y miembros de las comunidades mapuche, y por último documentos públicos y de los establecimientos para triangular la información.

Entrevistas

Se realizaron entrevistas semi-estructuras (Patton, 2002) con los participantes, las que fueron grabadas usando un dispositivo digital con el consentimiento de los participantes. Las entrevistas fueron almacenadas y transcritas usando seudónimos para proteger la confidencialidad de los participantes.

Conversaciones or Güxan en Mapudungun

Junto con las entrevistas semi-estructuradas, incorporé como estrategia de recolección conversaciones informales con los participantes. Esta estrategia se ha usado anteriormente en investigaciones con pueblos originarios en Chile (Abarca, 2005; Quidel, 2006) y tiene como ventaja la inclusión de formas de comunicación mapuche. Estas conversaciones ocurrieron mientras caminábamos, limpiábamos u organizábamos alguna actividad. No existía un tema específico o pregunta ser respondida, pues a diferencia de las entrevistas, en estas conversaciones yo me posicionaba en una relación horizontal con interés de responder las preguntas de los participantes o escuchar las historias que quisieran compartir.

Conversaciones grupales o Güxankagü en Mapudungun

Siguiendo con el interés de incluir formas mapuche tradicionales de compartir conocimiento, realicé una conversación grupal en cada jardín infantil con todos los participantes del estudio. Organicé las conversaciones en estilo de mesa redonda donde compartimos comida y mate.

Observación

Finalmente, elegí las siguientes instancias para observación: a) reunión del jardín infantil con miembros de las comunidades mapuche, b) reunión de profesores, c) clases, y d) eventos culturales en que participaron las comunidades mapuche. Durante estas observaciones, registré notas en estilo narrativo (Merriam, 2009).

Análisis de los datos

Para analizar las transcripciones de las entrevistas, conversaciones y observaciones, empleé la guía propuesta por Ryan y Bernard (2003) para análisis temático. Primero, leí todas las transcripciones poniendo especial atención a: (a) repeticiones, (b) metáforas y analogías, (c) transiciones, (d) similitudes y diferencias, (e) conectores, (f) información faltante y (g) material conectado al marco teórico.

Luego usé diferentes colores para marcar diferentes códigos y contar con un set inicial de códigos. Estos códigos fueron agrupados y fueron usados para crear la lista de códigos para re-codificar las transcripciones. Con esta lista de códigos, analicé entrevistas, conversaciones y observaciones en el software Dedoose³. Durante este proceso, escribí memos analíticos para comparar patrones en cada establecimiento, los que también fueron incluidos en Dedoose.

Posicionamiento y preocupaciones éticas

Para asegurar la validez del análisis, triangulé las transcripciones de las observaciones, con las entrevistas y conversaciones y además, presenté los resultados iniciales a los mismos actores para obtener sus apreciaciones (Miles y Huberman, 1994). Además, escribí un diario de campo para revisar mis propias concepciones y visiones de mundo. Con el mismo objetivo, mi protocolo de observación tenía diferentes secciones para distinguir mis pensamientos y evaluaciones.

Con la intención de realizar investigación que fuera significativa y respetuosa hacia el pueblo mapuche, describí abiertamente los propósitos de este estudio a todos los participantes. Además, durante el análisis y proceso de escritura, compartí los resultados con amigas y colegas mapuche quienes me ofrecieron comentarios y generosa retroalimentación.

3

Dedoose es un software que facilita la codificación y análisis de datos cualitativos

Finalmente, siguiendo las recomendaciones de Miles y Huberman (1994): (a) permanecí en los jardines infantiles la mayor cantidad de tiempo posible, (b) use medidas no intrusivas de observación, c) explicité los objetivos de mi estudio a todos los participantes, y (d) realicé algunas entrevistas fuera de los establecimientos educativos.

Discusión teórica y resultados

En esta sección, reviso los principales resultados de esta investigación a través de tres preguntas foco: (a) qué hacen los jardines infantiles junto con las comunidades mapuche, (b) cómo se refieren los unos a los otros, y (c) qué aprenden en la relación. Estas preguntas ayudan visualizar y examinar las prácticas y los discursos de los miembros de ambos grupos.

Qué hacen los jardines infantiles junto con las comunidades mapuche

Las entrevistas y observaciones de las actividades en los jardines infantiles interculturales muestran que la principal actividad conjunta de los jardines y comunidades mapuche es la de organizar eventos culturales, tales como jugar *palín* y celebrar el *We Tripantru*.

Sin embargo, esta organización no necesariamente conlleva participación activa mutua ni interacciones cercanas para la toma de decisiones en grupos de trabajo entre miembros del jardín y miembros de las comunidades mapuche. Al contrario, si bien ambos grupos colaboraban en los eventos culturales, la forma más frecuente de coordinación fue la de dividir tareas en grupos específicos, es decir, tareas para las educadoras de párvulo y tareas para los miembros de las comunidades. Otra forma de agrupación frecuente fue la de grupos de personas mapuche y otro, de personas no mapuche.

Esta falta de interacción también fue visible en la preparación de las clases y la enseñanza misma en las salas de clases. Ni ELCIs ni miembros de las comunidades mapuche tuvieron un espacio para ser parte de las decisiones pedagógicas en los establecimientos. En el jardín Alicura, Corina, una educadora de párvulo no mapuche describió que el proceso de planificación de clases consistía en preparar todas las clases al comienzo del año y luego informarle a la ELCI acerca de las actividades que ella debía realizar. Esta forma de trabajo puede no ser de gran sorpresa si se considera que una de las dificultades y quejas hacia las ELCIs es la falta de conocimiento sobre cómo planificar lecciones. Distintos discursos conviven en y alrededor de los jardines, por un

lado, unos requieren que las ELCIs tengan conocimiento pedagógico para enseñar a los niños (Corina), y otros quieren que las ELCIs enseñen solo su conocimiento mapuche sin intervención de los sistema de enseñanza occidental (Daniela). En efecto, en el jardín Palqui, la ELCI definía su trabajo de enseñanza como “intervenciones”, lo que significaba que ella no participaba en las salas de clases sino que decidía solo intervenir en instancias espontáneo, por ejemplo, un juego de palín en el patio donde cualquier niño pudiera jugar. Sin embargo, en los 6 meses de observación solo una intervención tuvo lugar en el jardín, todos los otros ejemplos de intervención fueron mencionados por la ELCI en su entrevista pero no se llevaron a cabo en ese periodo.

Esta escasa participación de las ELCIs en las decisiones pedagógicas producía que tanto las clases con la ELCI presente o ausente tuvieran las mismas características, estructuras, contenidos de lengua y cultura mapuche. En pocas palabras, las educadoras de párvulo y las ELCIs no trabajaron juntas para enseñar a niños y niñas. Esta mínima interacción entre educadoras de párvulos y ELCIs fue incluso más extrema en el jardín Alicura donde educadoras de párvulos casi no hablaban con la ELCI. Dos observaciones son ejemplos particulares de esta situación. En una observación de cuatro horas de una clase la educadora de párvulo y técnico solo dialogaron una vez con la ELCI para pedirle que tocara el kultrún. Esta mínima interacción es incluso más notoria pues en la misma clase la educadora de párvulo y técnico intercambiaron y negociaron actividades constantemente, tales como, monitorear a los niños y las niñas en diferentes grupos, organizar qué actividad hacer primero y cuál después, decidir la duración de las actividades y cuándo ir al patio y volver a la sala. Incluso, estando en diferentes salas, se llamaron por celular para decidir el comienzo de una nueva tarea con los niños.

Cómo se refieren a las comunidades mapuche

Discursos de apreciación y crítica hacia las comunidades estaban presentes en ambos jardines infantiles interculturales. En el discurso de apreciación, educadoras de párvulo mapuche y no mapuche valoraron la participación de las comunidades mapuche pues son ellos quienes portaban y traían los conocimientos culturales y lingüísticos del pueblo mapuche. Educadoras de párvulo, principalmente, no mapuche reconocían su falta de preparación respecto de conocimientos mapuche, por tanto, agradecían y esperaban la participación de los miembros mapuche en los jardines. Pues son ellos quienes guían e informan que las actividades realizadas sean culturalmente pertinentes.

Además, en ambos jardines las comunidades mapuche fueron concebidas como anhelados invitados y compañía que apoya y da sentido a las actividades del jardín. La participación de las comunidades mapuche es esperada y por tanto, sus miembros fueron atendidos con especial atención, cuidando que se sentían cómodos y bienvenidos, con, por ejemplo, ofrecerles los mejores asientos, bebidas y comidas.

Sin embargo, coexistió con esta apreciación una constante crítica a las comunidades mapuche por no apoyar a los jardines de mejor manera. En el jardín Alicura, apoyar mejor significaba que las comunidades mapuche estuvieran más abiertas a compartir todo su conocimiento mapuche con las educadoras de párvulo. Para las educadoras de párvulo del jardín Alicura, uno de los problemas que ellas enfrentaban era no saber más de conocimiento mapuche ya que los miembros de las comunidades prefieran no enseñarles por miedo a que sea mal usado.

En el jardín Palqui, apoyar mejor significaba que las comunidades mapuche no dejaran solas a las educadoras de párvulo. Las educadoras mapuche, ELCI y directora de este establecimiento consideraban que las comunidades mapuche tienen una responsabilidad moral que no han cumplido cabalmente pues, a su juicio, fueron las mismas comunidades quienes demandaron la creación de jardines interculturales bilingües. En este jardín, las educadoras de párvulo esperaban que las comunidades mapuche fueran más activas en las actividades del establecimiento para de alguna forma disminuir el abandono institucional que ellas deben enfrentar constantemente.

Qué se aprende en estas alianzas

A pesar de las dificultades en el trabajo en conjunto, todas las educadoras de párvulo, especialmente no mapuche, relataron que tener la posibilidad de interactuar y escuchar a *machis* y otros miembros de las comunidades mapuche tuvo un importante impacto en sus aprendizajes. Las educadoras de párvulo se refirieron, principalmente, a las oportunidades que tuvieron de aprender la lengua mapuche, vocabulario, saludos y frases que podían usar con los niños en clases y también conocimiento de la cultura mapuche. En específico, Romina destacó que en el jardín encontró un espacio para poder hacer preguntas directamente a los miembros de las comunidades mapuche sobre, por ejemplo, la vida en el sur, las comidas tradicionales, y también compartir sus experiencias de niña en el campo y recientemente en ceremonias mapuche.

Corina también valoró la interacción con las comunidades, y en su caso, lo esencial fue ver personas hablando mapudungun en la Región Metropolitana. Relata que al ser parte de estas experiencias ha aprendido que si es posible hablar mapudungun y enseñarle a los niños.

Para las educadoras mapuche, el aprendizaje ha tenido que ver con el reconocimiento de la diversidad dentro del pueblo mapuche. Al respecto, Gema señaló que si bien ella sabía que los mapuche hablan de distintas formas, tener que negociar el vocabulario ha sido un experiencia que le ha ayudado a ser más flexible. Además, poder hablar mapudungun con la ELCI y otros miembros de las comunidades en los establecimientos educativos ha fortalecido su identidad mapuche.

Conclusiones

Estos hallazgos parecen sugerir la importancia de crear nuevos espacios de encuentro entre educadoras de párvulos y comunidades mapuche que incluyan diálogos sobre biografías, roles de los actores, identidades profesionales y temas de violencia y pobreza que enfrentan los niños mapuche, y la relevancia de crear instancias de colaboración que trasciendan la organización de eventos culturales. Los limitados roles de las ELCIs y otros miembros de las comunidades mapuche en los jardines interculturales bilingües muestran que es necesario redefinir las tareas de éstos. Si bien, en el jardín Palqui existió un fuerte interés por considerar la participación de la ELCI en formas de enseñanza que respetaran las tradiciones mapuche, en ambos jardines las ELCIs tenían un rol que las excluía de las tareas de enseñanza de los niños. Además, la formas en que las educadoras de párvulo conciben a las comunidades mapuche parecen sugerirá la importancia de contextualizar sociopolíticamente la labor de las educadoras en estos jardines interculturales bilingüe.

Bibliografía

- Abarca, C. G. (2005). *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile* [Ruptures and continuities in the recreation of the Mapuche culture in Santiago de Chile]. La Paz, Bolivia: PINSEIB/PROEIB Andes/Plural Editores.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: The new mestiza = La frontera*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.

- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bustos, C., Cariman, A., Díaz, Z., y Merino, M. (2014). *Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Cañulef, E.; Fernández, F.; Galdames, V.; Hernández, A.; Quidel, J. y Ticona, E. (2002). *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Temuco: Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- García, Canclini. N. (2005). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- García, M. (2005). *Making indigenous citizens: Identities, education, and multicultural development in Peru*. Stanford, California.: Stanford University Press.
- Gustafson, B. (2009). *New languages of the state indigenous resurgence and the politics of knowledge in Bolivia* (Narrating native histories). Durham: Duke University Press
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. doi: 10.1598/RRQ.43.2.3
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pratt, M. (2008). *Imperial eyes : Travel writing and transculturation* (2nd ed.). London; New York: Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quidel, J. (2006). La regeneración de un curriculum propio mapunche no escolarizado a partir de algunos elementos socio religiosos (Unpublished master thesis). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Ryan, G. W., y Bernard, H. R. 2003. "Techniques to identify themes." *Field Methods*, 15: 85-109.
- Wolcott, H. F. (1978/1988/1997). Ethnographic research in education. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 327-364). Washington, D.C.: American Educational Research Association.