

# **PERTINENCIA CULTURAL DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE ESCUELAS RURALES, UNA PROPUESTA METODOLÓGICA BASADA EN LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN**

Raúl Iván Colihuinca Peñeipil  
*icolihuinca@gmail.com*

Segundo Sepúlveda Silva  
*ssepulveda@uct.cl*

Carolina Villagra Bravo  
*cvillagra@uct.cl*

Universidad Católica De Temuco

## **Resumen**

Este trabajo tiene como propósito describir los niveles de pertinencia cultural que alcanzan, desde la visión de los propios gestores educativos, los programas de Educación Intercultural Bilingüe y la asignatura de Lengua Indígena en escuelas ubicadas en contexto de evidente diversidad cultural, como lo es la zona rural de la comuna de Galvarino. El estudio de caso se realiza como una autoevaluación de los profesores y educadores tradicionales a cargo de la implementación de los programas en las escuelas rurales de la comuna. Para llevar a cabo el proceso se utilizó el cuestionario Interculturas de UNICEF y la Universidad Católica de Temuco (2013). Los resultados de la reflexión, evidencian que los programas de EIB desarrollan prácticas insuficientes para reconocer la diversidad, y que no contribuyen significativamente al diálogo intercultural reproduciendo las asimetrías socioculturales. Con los resultados del estudio y los aportes de la literatura en esta materia, se presenta una propuesta metodológica para abordar las relaciones socioculturales, considerando desde la gestión el desarrollo formativo de los estudiantes y la convivencia escolar. La propuesta está diseñada para ser discutida en las jornadas de microcentro de modo que a través de la reflexión crítica se generen acciones tanto para el Proyecto Educativo Institucional como para el Plan de Mejoramiento Educativo de las escuelas.

**Palabras claves:** interculturalidad, educación intercultural, diversidad cultural, pertinencia de la educación, gestión escolar.

# **CULTURAL PERTINENCE OF THE EDUCATIONAL PROGRAMS IN RURAL SCHOOLS, A METHODOLOGICAL PROPOSAL BASED ON SELF-ASSESSMENT PROCESSES MANAGEMENT**

## **Abstract**

This research aims to describe the levels of cultural pertinence which reach, from the viewpoint of educational managers themselves, programs of Intercultural Bilingual Education and the subject of indigenous languages in schools located in context of cultural diversity, as is the rural area of the commune of Galvarino. The case study is carried out as a self-evaluation of traditional teachers and educators in charge of the implementation of programs in rural schools of the commune. To carry out the process a questionnaire of INTERCULTURES UNICEF & Universidad Católica de Temuco (2013) was used. The results of the reflection, evidence that EIB programs develop practices enough to recognize the diversity, and do not contribute significantly to intercultural dialogue reproducing the cultural asymmetries. With the results of the study and the contributions of the literature in this area is presented a methodological proposal to address the socio-cultural relations, considering from managing the formative development of students and school coexistence. The proposal is designed to be discussed at the pedagogical workshop of microcenter so that it, through a critical reflection action can be generated for both the Institutional Education Project for the Educational Improvement Plan of the schools.

**Keywords: interculturality intercultural education, cultural diversity, educacional relevance, school management.**

## PLATEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tanto en Chile como en América Latina, la enseñanza escolar ha manifestado tradicionalmente una tendencia a homogenizar la cultura, desarrollando una identidad nacional en cada país y ocultando las diferencias étnicas (Quintriqueo, 2010; Nahuelpán & Marimán 2009; Boccara & Bolados 2010; CIAE 2015; Salas, 2006). Esta situación representa una tensión y un desafío para el sistema educativo, puesto que en los últimos años ha existido mayor presión de los pueblos originarios, entre otros aspectos, para que se reconozcan sus saberes. Además, como país se han firmado compromisos con marcos legales internacionales, que apuntan a reconocer el derecho que tienen las etnias a desarrollar su cultura e identidad propia en las nuevas generaciones.

En el país, existe bastante evidencia que las escuelas ubicadas en contextos de alta población indígena han trabajado históricamente un currículo monocultural y, por lo tanto, descontextualizado de la cultura y lengua de las comunidades locales. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), ha incluido programas de interculturalidad como una forma de atender a la diversidad cultural del país (Montecinos, 2011; Quintriqueo, 2010; MINEDUC, 2011; 2012). Es así como las escuelas que participan del estudio, desde el año 2011, han incorporado en el currículo la asignatura Lengua Indígena (ALI) en cumplimiento a lo dispuesto en el Decreto 280 que orienta sobre esta política pública (MINEDUC, 2009). El documento señala que es obligatorio ofrecer esta asignatura en las escuelas que cuenten con matrículas de un 20% o más de estudiantes con ascendencia indígena, si bien esta iniciativa estatal ha sido impulsada hace años, los microcentros estudiados no participaban de ella. Luego en el año 2013 implementaron, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), en este microcentro con el propósito de dar un apoyo a la asignatura Lengua Indígena.

A cuatro años de la implementación de la asignatura y a dos años del PEIB en la comuna, surgen preguntas relevantes en relación a si estas propuestas aportan efectivamente al desarrollo de una educación pertinente desde la perspectiva cultural, por eso se han planteado las siguientes preguntas: ¿Cuál es pertinencia cultural de los programas que orientan sus acciones hacia la interculturalidad? ¿En qué nivel de pertinencia cultural se encuentran las prácticas o acciones que dichos programas implementan? ¿Cuáles son los aspectos que están favoreciendo la interculturalidad y cuáles son los que aparecen como los más débiles? y ¿cómo se podría mejorar, de tal forma que las relaciones se basen en el reconocimiento, valoración de la diversidad y en el diálogo efectivo entre culturas?

A diferencias de estudios anteriores sobre el PEIB (MINEDUC, 2002; De la Maza, 2006; González, 2009 y MINEDUC, 2011), que revisaban experiencias piloto del programa y luego implementación de la enseñanza de la lengua en escuelas focalizadas en el marco del Programa Orígenes, este trabajo evalúa, desde una mirada más interna, la tercera fase del programa. Las características de esta nueva fase, que se inició en el año 2011, incluye la asignatura de Lengua Indígena como parte en el plan de estudio de las escuelas, exigiendo así la reformulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y modificación del plan de estudio, incorpora al aula de un Educador Tradicional comunitario que trabaja formando una dupla pedagógica con el profesor de la asignatura, e incorpora recursos materiales para el trabajo con los niños.

Entonces, resulta relevante diagnosticar en qué estado se encuentra la implementación de esta fase del PEIB, describiendo esta nueva experiencia en escuelas unidocentes de Galvarino, a partir de procesos de autoevaluación realizado por profesores y educadores tradicionales que implementan los programas, con la finalidad de generar insumos para la reflexión y acordar renovadas acciones y estrategias de trabajo desde dentro de cada una de las escuelas.

Además, al revisar y analizar los PEI de las escuelas desde una mirada externa, será posible constatar si efectivamente se propone una educación con enfoque intercultural, considerando que todas ellas se ubican en contexto de alta población mapuche. O si se continúa desarrollando un currículo oficial, que según autores como, intenta homogenizar la cultura, dejando la contextualización y la pertinencia cultural sujeta a la voluntad o acción individual del profesor (Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo, 2010; Nahuelpán & Marimán, 2009; González, 2009; CIAE, 2015). Este último punto es relevante en este estudio puesto que en reuniones de microcentros que se realizan mensualmente a nivel comunal, se ha develado a través de opiniones de los profesores, que existen creencias o prejuicios que podrían ser obstaculizadores de una educación con enfoque intercultural. Por lo mismo, es importante el proceso de autoevaluación, para que las mismas personas implicadas y responsables de la gestión y liderazgo escolar promuevan el desarrollo de prácticas inclusivas.

En consecuencia, el objetivo general del estudio es evaluar la pertinencia cultural de los programas de Educación Intercultural Bilingüe y Lengua Indígena, en tres escuelas unidocentes de la comuna de Galvarino principalmente desde la perspectiva de sus gestores. En específico se diagnostica la pertinencia cultural de los programas y prácticas pedagógicas e institucionales que se implementan en los centros educativos, describiendo los aspectos que aparecen más fortalecidos y más disminuidos. Finalmente en virtud de los resultados, se plantea una propuesta que se orienta a favorecer una actitud intercultural de los gestores de los programas a través del desarrollo de prácticas pedagógicas e institucionales, que permitan favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en contexto de diversidad cultural.

## **ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Para comprender de mejor manera la interculturalidad es necesario revisar algunos de los conceptos asociados a la pertinencia cultural que existe en la literatura y que serán los referentes en la evaluación de la pertinencia cultural del PEIB en las tres escuelas de Galvarino. Interculturalidad se refiere a las relaciones que se establecen entre los grupos culturales “Es la presencia e interacción equitativa entre diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2006, p. 17). Mientras que pertinencia cultural lo entenderemos como la presencia de condiciones políticas, cognitivas y afectivas que permiten el resguardo de la equidad, horizontalidad e identidad individual y colectiva en el accionar de las instituciones y de la sociedad, en tanto respetan e incorporan los elementos en base a los cuales cada sujeto representa e interpreta la sociedad-mundo (UNICEF & Universidad Católica de Temuco [UC Temuco], 2013).

Para la UNESCO (2006) cultura es un conjunto de rasgos distintivos que caracterizan a un grupo social, como por ejemplo su modo de vida, sus sistemas de valores, las maneras de vivir

juntos, los valores, las tradiciones y creencias, junto con las artes y las letras. Agrega que la cultura forja los contenidos, los modos de comportamiento, incidiendo en los marcos de referencias, creencias, sentimientos, manera de pensar y comportarse de cada persona. Salas (2006) plantea que la comprensión de la cultura podría implicar ambigüedad toda vez que no se cuestione de inmediato el punto de partida del observador. Y entonces agrega una mirada desde la auto comprensión, donde las culturas se pueden entender como:

el conjunto de las representaciones que los individuos tienen del mundo y de sí mismos, de los valores desde los que son apreciadas las acciones, de las modalidades materiales y formales a partir de las cuales las representaciones y valores encuentran sus proyecciones concretas, y por último, de las mediaciones técnicas y sociales. (Salas, 2006, p. 56).

En la actualidad no es posible pensar en la cultura sino las culturas, puesto que en el pensamiento contemporáneo se insiste en que ellas están formados por conjuntos heterogéneos, tensionados y diversificados de sistemas, y mencionan sistemas de representación, sistemas normativos, de acción y de expresión (Salas, 2003).

En este marco, el multiculturalismo se refiere a la coexistencia de diversas culturas en la sociedad, se refiere también a la diversidad socioeconómica, lingüística y religiosa que existe en la sociedad humana (UNESCO, 2006). Interculturalidad, por su parte, se refiere a las relaciones que se establecen entre los grupos culturales “Es la presencia e interacción equitativa entre diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2006, p. 17). Fonet-Betancourt (2006) señala que multiculturalismo es un término ambiguo y controvertido pues su significado depende de la aplicación política y de supuestos filosóficos que subyacen en su definición.

Al revisar la literatura sobre educación y diversidad cultural se puede constatar que existen diversas concepciones sobre interculturalidad. Para UNICEF & UC Temuco (2013) la interculturalidad se plantea como un enfoque teórico-metodológico que promueve y protege los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, para que exista un real diálogo es necesario previamente resolver las asimetrías de poder que se dan entre sujetos culturalmente distintos.

UNESCO (2006) plantea que la interculturalidad es concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Autores indígenas latinoamericanos como Yampara (2009) señala que la interculturalidad, quiere decir:

concertar, dialogar –entre pueblos y civilizaciones– entre los distintos modos de saber hacer, los conocimientos y la sabiduría de los diversos pueblos en condiciones de equidad, respetando los derechos constituidos y la cultura. Es decir, compartir, complementar, intercambiar y reciprocarse saberes y valores de los pueblos. (p. 39).

Mientras que para Boccara & Bolados (2010) el multiculturalismo en Chile forma parte de la política de multiculturalismo neoliberal, donde el Estado abre espacios a los pueblos indígenas para que participen, expongan sus demandas, sin embargo, los lugares y momentos son muy bien limitados y controlados. Para estos autores sólo en esos espacios restringidos (programas estatales) ocurre toda la relación intercultural y la participación social. Por ello, señalan que estas

políticas públicas corresponden a nuevos mecanismos de gobernabilidad que pueden producir efectos deseados, pero existe el riesgo de obtener otros alcances que podrían resultar perversos.

En Chile esta política educativa surge en respuesta a las demandas de los pueblos originarios y a los convenios internacionales que, en relación a los derechos de los pueblos indígenas, ha suscrito el país. El objetivo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe es “Mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos”. (MINEDUC, 2011, p. 3).

Para la UNESCO (2006) un proyecto de educación intercultural promueve el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales, con la finalidad de lograr una convivencia evolutiva y sostenible en sociedades multiculturales.

### **Reconocimiento y valoración de la diversidad**

En los programas orientados a trabajar las relaciones de interculturalidad se debe visualizar un reconocimiento y valoración de la diversidad y la diferencia cultural (UNICEF & UC Temuco, 2013). Valorar la diversidad significa adoptar una postura que va más allá de las palabras o las técnicas pedagógicas, significa dejar de ver el mundo desde una perspectiva monocultural, de Estado-nación, etno-céntrica. Valorar la diversidad para Williamson (2007) implica optar por una sociedad plural, multicultural, respetuosa y promotora de los derechos humanos, tanto individuales como colectivos donde se reconoce al ser humano en sus dimensiones psicológica, espiritual y física, y se le respeta su forma de relacionarse con los otros, con la naturaleza y con la trascendencia.

La preocupación por la diversidad cultural se incorporó como tema relevante en las políticas públicas a mediados del siglo XX y en educación desde la “Conferencia mundial sobre educación para todos” realizada en 1990 en Jomtiem. En esa oportunidad se planteó que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural originario poseen una utilidad y una validez en sí mismos, y ratificó el derecho de todos a educarse en contextos de diversidad, respetando las identidades y riquezas de cada cultura (CIAE, 2015). En Chile, en la década del 90 esta temática surge como una nueva relación entre el Estado y los pueblos originarios, y desde 2000 emergió con mayor fuerza la interculturalidad y multiculturalidad en el discurso político y en los movimientos sociales (Montecinos, 2011).

Es importante señalar que el reconocimiento y la valoración de la diversidad no se dan en un plano tan ideal. La diversidad cultural es una realidad que conlleva contradicciones que implica interrelaciones tanto conflictivas como no conflictivas de intercambio entre las culturas. La diversidad cultural, indica que culturas distintas coexisten en un mismo espacio público, y sus relaciones pueden orientarse hacia un propósito positivo, el de la abundancia, el bienestar común o a una tensión y contradicción, generada por el cambio, la mutabilidad y el movimiento (Williamson, 2007; Bilbeny, 2004 citado en González, González, & Martínez, 2005).

“El reconocimiento debido no solo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital” (Taylor, 2009, p. 55). El reconocimiento de la diversidad cultural “no es un fin en sí mismo sino un fundamento para el posterior diálogo intercultural” (Taylor &

Gutmann, 2001, citado en MINEDUC & UNICEF, 2012, p. 38). Por lo tanto, la diversidad y la diferencia es parte constitutiva de la sociedad, sus dimensiones individual y colectiva, natural y social son características del ser humano que debe ser reconocida y valorada en los programas.

En el contexto de reconocimiento y valoración de diversidad y la diferencia cultural UNICEF & UC Temuco (2013) y Quintriqueo (2010) consideran relevante desde una perspectiva intercultural, el uso de espacios culturales para desarrollar las prácticas educativas y la interacción de los alumnos con la naturaleza y la interacción sociedad. Se considera que es importante privilegiar el uso de materiales del entorno natural, así como utilizar y crear espacios simbólicos, que en el caso de la cultura mapuche podrían ser ruca, rewe, paliwue, huitral, entre otros, para recrear situaciones de la vida comunitaria como experiencias de aprendizaje.

Históricamente, la escuela, por su naturaleza homogeneizadora, ha entregado una socialización monocultural a los alumnos de origen indígena, negando la inclusión y la racionalidad de sus saberes educativos (Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo, 2010; Nahuelpán & Marimán, 2009; González, 2009; CIAE, 2015). Los contenidos en la educación intercultural deben considerar, de acuerdo con Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo (2010), que los “saberes mapuche no necesariamente concuerdan con los saber del currículo nacional, sino que más bien cada uno sigue una lógica propia. En la cultura mapuche hay conocimiento sociales, culturales y espirituales diferentes para comprender la realidad” (p. 80).

Para la construcción de una práctica de diálogo intercultural entre saberes se requiere necesariamente el reconocimiento y legitimación de valores, conocimientos sobre la sociedad y cultura mapuche, saberes que debieran ser considerado en el currículum escolar (Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo, 2010; UNICEF & UC Temuco, 2013). Curihuentro (2007) agrega que la escuela al no considerar la identidad cultural, la cosmovisión y la socialización entregada desde la familia de origen, somete al escolar a un proceso de negación y debilitamiento de la autoestima.

Diversos autores que reflexionan entorno a la educación en contexto de interculturalidad, señalan que el modelo educativo al que los mapuche han estado expuesto ha sido monolingüe, monocultural y que por lo tanto, solo se ha enseñado conocimientos valiosos en la cultura occidental y los saberes culturales mapuche no se han incorporado. (Nahuelpán & Marimán, 2009; Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo, 2010; CIAE, 2015; De la Maza & Marimán, 2013; MINEDUC, 2002; Curihuentro, 2007).

### **Las asimetrías socioculturales**

En el siglo XXI se reconoce la multiculturalidad existente en el planeta, sin embargo, son notorias las asimetrías socioculturales, como lo reconoce la UNESCO (2006) al señalar que las diferentes culturas no tienen las mismas posibilidades de supervivencia o de expresión en el mundo moderno.

En el ámbito educativo, estas asimetrías subyacen al revisar la cultura que los planes y programas oficiales intentan transmitir en las instituciones escolares chilenas. De acuerdo con Cárdenas (2004) citado en Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo (2010). Existe una cultura dominante que se trasmite de manera oficial a todos los niños de Chile a través del currículo

nacional, pero existen también sociedades dominadas, que se desarrollan en espacios particulares, como las minorías étnicas, que sobreviven con culturas propias, aunque reprimidas por la cultural oficial. Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo (2010) plantean que esta realidad de la educación chilena se ha reconocido, explícita e implícitamente, al generar propuestas educativas como el PEIB.

Una forma de disminuir las asimetrías culturales es fortaleciendo la identidad cultural de los niños y niñas, promoviendo la identificación de ellos con su contexto cultural y social (UNICEF & UC Temuco, 2013). La identidad cultural depende del reconocimiento construido íntimamente pero de una interpretación de las relaciones dialógicas con los otros que son significantes para nosotros. Pero además está la esfera pública, donde la identidad de las personas de los pueblos originarios entra en pugna con las políticas de reconocimiento igualitario o de ciudadanía igualitaria (Taylor, 2009).

La educación intercultural debería colaborar a generar ambientes de aprendizaje agradables y atractivos para todos los y las estudiantes, atenuar la discriminación en cualquiera de sus expresiones y generando procesos afectivos al interior de las escuelas (MINEDUC & UNICEF, 2012). Para ello, será necesario establecer lazos con la comunidad y la familia de tal forma que se potencien estos aprendizajes y se trabaje por una comunicación justa entre las culturas.

Un componente esencial para que los programas interculturales incidan en la disminución de las asimetrías socioculturales es generar mecanismos de participación de las comunidades y los actores indígenas. A pesar que este aspecto no forme parte de los principios y las directrices de la UNESCO (2006) sobre educación intercultural, otras entidades encargadas de diseñar programas en esta materia, coinciden en que es imprescindible establecer una relación cercana entre escuela y los actores sociales del territorio (MINEDUC, 2002; MINEDUC, 2012; UNICEF & UC Temuco, 2013). Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo (2010) respecto a la participación advierten que las comunidades indígenas se apropián de los proyectos haciéndolos suyos o toman distancia cuando no han sido parte en su diseño, y menos en su desarrollo.

## **Comunicación intercultural**

Uno de los elementos que diversos autores reconocen como importante en la formación de identidad y transmisión de conocimiento cultural es el lenguaje (Taylor, 2009; UNESCO, 2006; Salas, 2006). Para la UNESCO (2006) las lenguas expresan la cosmovisión y los sistemas de valores que una cultura ha desarrollado a través de una experiencia histórica. Siendo el lenguaje una forma de expresión de la cultura y quizás la más vital. Por ello, su aprendizaje debe ser una finalidad en la educación intercultural. Desarrollar el lenguaje del mapuzugún se considera indispensable para la autonomía y la participación de las personas en la sociedad. UNESCO (2006) sostiene que el desarrollo del lenguaje condiciona el desarrollo escolar, facilita el acceso a la cultura propia y estimula la apertura al intercambio cultural.

La lengua indígena requiere de un proceso de revitalización para encantar a las nuevas generaciones, pues de acuerdo con Salas (2006) y MINEDUC (2012) se encuentra en una situación de diglosia, es decir, en un estado de sometimiento de la lengua dominante. Esta situación se puede constatar en diversos espacios en que participan personas de origen mapuche,



donde a pesar que los hablantes y sus oyentes son personas que comprenden el mapuzugun, hacen uso del lenguaje español en sus intervenciones.

Como resultado de la incorporación del Educador(a) Tradicional en los establecimientos, Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo (2010) consideran que se ha producido una trasmisión paulatina de la lengua y de la cultura indígena en los espacios escolares. Un estudio de CIAE (2015), encontró que los educadores tradicionales poseen una alta competencia lingüística y su conocimiento es reconocido por la comunidad, pero este saber no se traduce espontáneamente en el uso del mapuzugun en el aula, excepto en algunas comunidades.

Respecto a los profesionales que trabajan con niños y niñas en contexto de interculturalidad se señala la relevancia de contar con las competencias y actitudes para generar una relación pertinente con las personas (Fonet, 2006). En la práctica intercultural se requieren profesionales conocedores del mapuche kimün y el mapuche feyentun, y la disposición de los docentes a incorporar esos saberes en el proceso formativo escolar. Frente a este punto Quilaqueo, Fernández & Quintriqueo (2010) se preguntan: En contexto mapuche ¿existe la apertura del profesorado y de quienes tienen a cargo la gestión educativa, de incorporar las demandas sobre la formación de persona que se exige desde los actores locales y desde un enfoque educativo intercultural?.

Fonet (2006) expresa que desde la filosofía intercultural se propone una educación que capacite a aquellas personas que se encuentran en un analfabetismo bibliográfico y un analfabetismo contextual. Describiendo al primer analfabetismo como un desconocimiento sobre la vida de la gente, los tiempos propios que tienen pueblos, memorias e historias y que hay que aprender a leerlos; y al segundo como el olvido de los saberes tradicionales relacionados con la manera de saber vivir y convivir en un espacio determinado, generados a partir de muchos años de experiencias para esos mundos de vida. En consecuencia, agrega que la interculturalidad insiste en la necesidad de promover una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales recupere esos saberes contextuales y lo considere y fomente parte indispensable de la diversidad cognitiva de la humanidad.

Para explicar la necesidad de contar con herramientas y recursos pertinentes Quintriqueo (2010) revisó textos de estudios de educación básica. En el estudio desarrollado en seis escuelas de educación básica la región de La Araucanía, encontró que éstos son descontextualizados, o bien no consideran la educación que se desarrolla en el contexto de la comunidad. Este autor sostiene que las ilustraciones de los textos escolares, observados en terreno durante la investigación, hacen referencia a prácticas culturales, vida social, saberes, normas y características que corresponden al pasado sociocultural mapuche.

## **DISEÑO Y METODOLOGÍA**

El estudio se realizó con un enfoque cuantitativo de tipo o alcance descriptivo. De acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2006) los estudios descriptivos “son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p.103). En particular, se describen los resultados de un proceso de evaluación, donde los propios participantes de un programa emiten juicios de valor respecto a cómo las acciones que

se desarrollan en sus escuelas aportan a la valoración y el reconocimiento de la diversidad, a la disminución de las asimetrías socioculturales y al diálogo efectivo entre la cultura mapuche y no mapuche. Resultados que se complementan con una visión externa, que plasman los investigadores sobre la base de evidencias y medios de verificación sobre la gestión de las escuelas que conforman el caso en estudio.

Los participantes del proceso de autoevaluación corresponden a profesores, profesoras y educadores tradicionales comunitarios de tres escuelas rurales de la comuna de Galvarino, donde se implementa la asignatura Lengua Indígena y el PEIB. En el proceso de autoevaluación de los programas de interculturalidad participaron siete sujetos, seis de ellos son de género masculino y una de género femenino. Los criterios de inclusión fueron:

- Formar parte de la dupla pedagógicas en escuelas unidocentes (profesor mentor-Educador Tradicional)
- Ser profesionales de apoyo en aula en las escuelas del microcentro.
- Estar a cargo de la implementación de los programas EIB y Lengua Indígena.
- Llevar más de un año implementando el programa.

Como referente se utilizó el instrumento Interculturas publicado en el año 2013 por la UNICEF y la Universidad Católica de Temuco (UC Temuco). Este cuestionario fue utilizado por los profesores y educadores tradicionales para hacer la autoevaluación en reunión de microcentro, donde participó uno de los investigadores como facilitador, que orientaba la reflexión. El mismo instrumento también fue contestado por los investigadores en función del análisis de los documentos institucionales de gestión de las escuelas: proyectos educativos y planes de mejoramiento.

El instrumento mide criterios interculturales en los programas que trabajan con la infancia y está organizado en doce subdimensiones y tres grandes dimensiones, que son:

- a) Valoración y reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural.
- b) Asimetrías socioculturales.
- c) Comunicación intercultural efectiva.

El peso de cada una de estas dimensiones en el puntaje total, ha sido definido de acuerdo la posibilidad de ocurrencia de sus prácticas, a la concordancia con los marcos teóricos y a la valoración otorgada por los grupos que participaron en la validación del instrumento (UNICEF y UC Temuco, 2013).

El cuestionario cuenta con una escala de medición simple que permite conocer el estado en que se encuentran las acciones de los programas que apuntan a desarrollar la interculturalidad y los derechos de los pueblos originarios. El instrumento se presenta en una escala tipo Likert y consta de 38 afirmaciones, las cuales deben ser constestadas entre cinco alternativas (siempre, casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca) seleccionando el nivel que mejor representa la situación en la escuela (UNICEF y UC Temuco, 2013).

La interpretación de los datos se realiza observando el puntaje final, que se obtiene de la suma simple de los valores asignados a cada ítems de respuesta, y codificados según lo propuesto por los autores del instrumento donde: Siempre es equivalente a 5 puntos; Casi siempre a 4;

Algunas veces a 3; Muy pocas veces a 2, y Nunca a 1 (UNICEF y UC Temuco, 2013). La sumatoria de dichos valores genera un sistema progresivo de puntuación, que permite ubicar en tres diferentes niveles las prácticas o acciones que involucra la implementación de los programas de interculturalidad en los centros. Para poder establecer comparaciones en este estudio, se asociaron a los puntajes, porcentajes de desarrollo de prácticas.

Tabla 1  
*Niveles de interculturalidad*

Niveles	Puntos en el cuestionario	Porcentaje de desarrollo
Prácticas interculturales	167 – 190	87%-100%
Camino a la interculturalidad	135 – 166	71%-86%
Prácticas insuficiente	= o < que 134	= o < que 70%

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a orientación del instrumento Interculturas (2013)

Los resultados del diagnóstico se analizan considerando la perspectiva de los profesores, educadores tradicionales y de un juicio externo sobre los documentos institucionales, revisando el porcentaje alcanzado una vez que se han sumado las valoraciones como resultado de la aplicación del cuestionario.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan organizados según las tres dimensiones del instrumento, donde primero se da cuenta de la autoevaluación realizada por los profesores y educadores tradicionales de las escuelas por cada subdimensión. Posteriormente y de forma complementaria los datos se presentan según el porcentaje de desarrollo de prácticas interculturales en cada dimensión, desde la perspectiva de los profesores, educadores tradicionales y de los investigadores, estos últimos emitieron sus juicios de valor sobre la base del análisis de documentos. Los porcentajes totales alcanzados se analizan teniendo en consideración lo señalado en la Tabla 1 de este documento.

### Dimensión valoración y reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural

La tabla 2 muestra la puntuación alcanzada en la dimensión, una vez sumadas las valoraciones de los cuestionarios.

Tabla 2  
*Reconocimiento y valoración de la diferencia y la diversidad cultural*

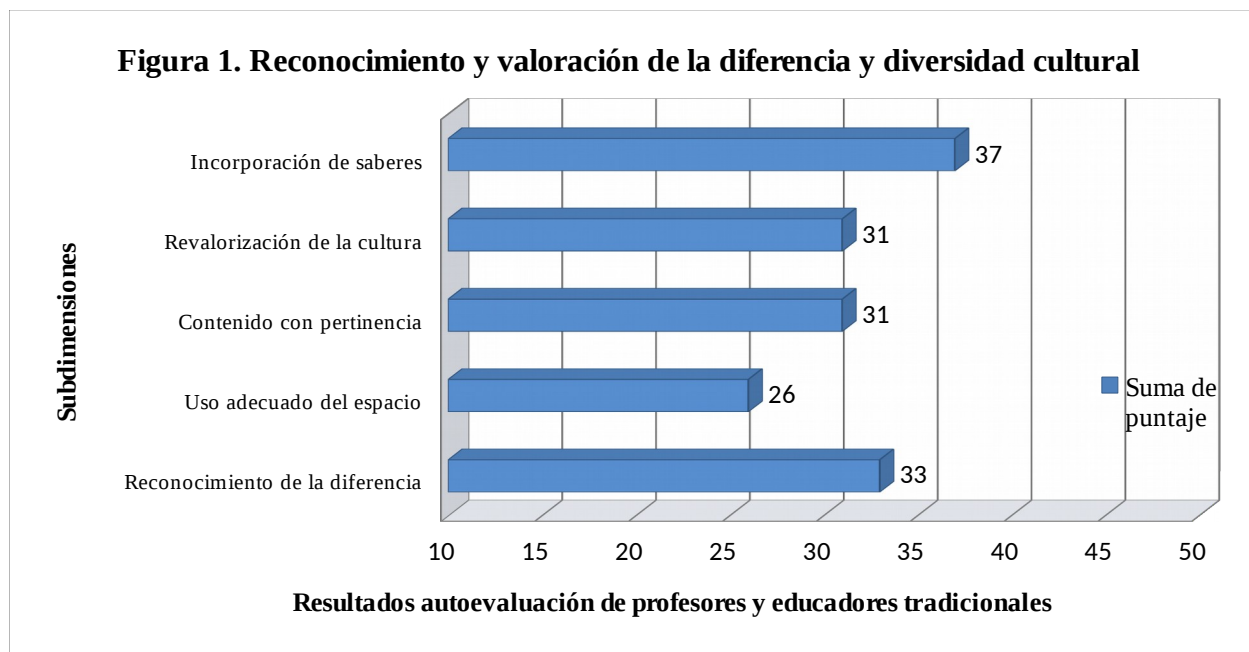
Niveles	Porcentaje de desarrollo	Puntaje	Media puntaje obtenido
Prácticas interculturales	87% - 100%	70-80	
Camino a la interculturalidad	71% - 86%	56-69	
Prácticas insuficientes	= o < que 70%	= o < de 55	51

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a orientación del instrumento Interculturas (2013)

En la tabla anterior se observa que el puntaje obtenido es 51, que ubica a las prácticas del programa en esta dimensión en el nivel más bajo, según la interpretación sugerida por el instrumento Interculturas de UNICEF y la Universidad Católica de Temuco (2013).

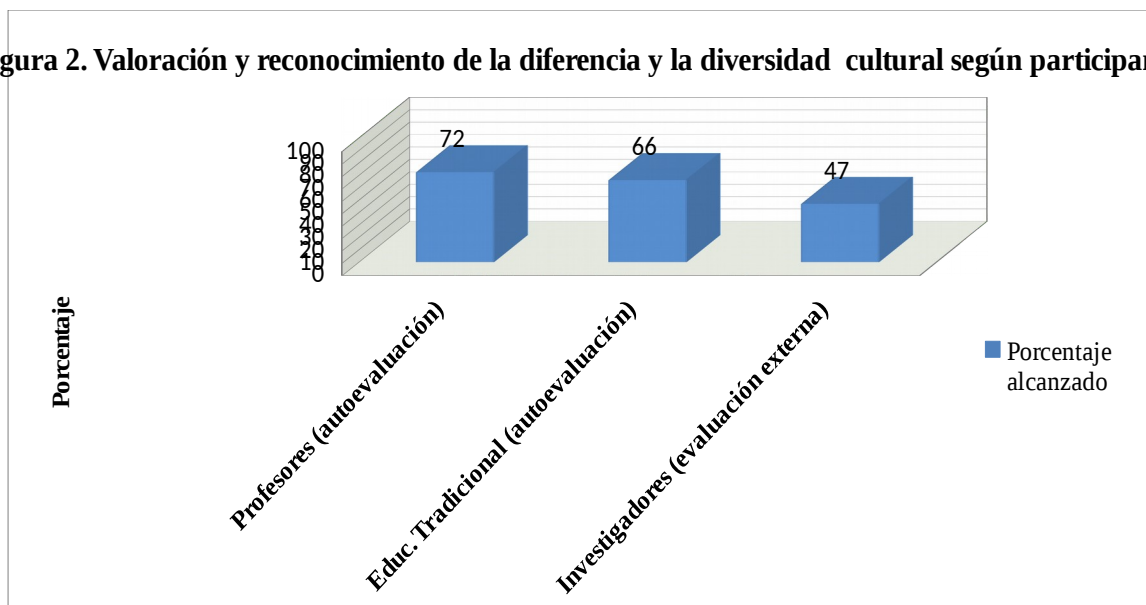
En la figura 1, se presenta el puntaje de las subdimensiones que componen esta categoría, donde incorporación de los saberes al trabajo con los niños es la subdimensión mejor valorada del programa, alcanzado los 37 puntos y ubicándose en el segundo nivel de desarrollo de prácticas, lo que significa que este ámbito en particular está en camino a la interculturalidad.

También la figura 1 muestra que cuatro de cinco subdimensiones puntúan menos de 35, por lo que según las indicaciones del instrumento de UNICEF (2013) las acciones del programa en estas subdimensiones no tendrían una orientación clara hacia la interculturalidad. Entre ellas, el uso adecuado del espacio (de trabajo, de roles y de participación) corresponde a la menos desarrollada con 26 puntos.



En esta misma dimensión, la figura 2, presenta los resultados desde la perspectiva de las personas a cargo de la implementación de los programas y de la visión externa de los investigadores. Es posible apreciar que los profesores otorgan puntuaciones más altas a las acciones que desarrolla el programa en esta materia. Las medias en educadores tradicionales indican que las acciones orientadas al reconocimiento y valoración cultural están algunas veces presentes en los programas, pero de acuerdo al porcentaje alcanzado son insuficientes para ser consideradas interculturales. Al considerar la mirada externa de los investigadores se observa un nivel más bajo, el cual es insuficiente para afirmar que se valora y reconoce la diversidad cultural.

**Figura 2. Valoración y reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural según participantes**



En la figura 2, se aprecia que solo la valoración de los profesores alcanza el 70%, por lo que según los participantes de la autoevaluación, las acciones de los programas se encuentran en camino a la interculturalidad.

### Dimensión asimetrías socioculturales

La tabla 3, muestra la puntuación alcanzada en la dimensión Asimetrías socioculturales, una vez sumadas las valoraciones de la autoevaluación. El puntaje alcanzado en esta dimensión es 32 que indica que no existiría una estrategia lógica, sistemática y organizada para poner al programa en camino hacia la interculturalidad.

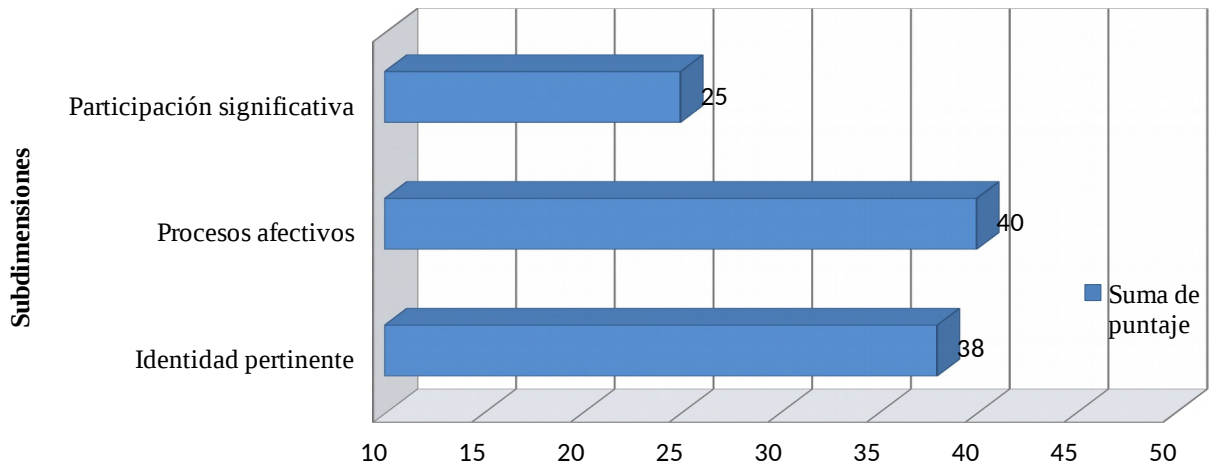
Tabla 3  
*Valoración de la dimensión Asimetrías socioculturales*

Niveles	Porcentaje de desarrollo	Puntaje	Media puntaje obtenido
Prácticas interculturales	87% - 100%	43-50	
Camino a la interculturalidad	71% - 86%	35-42	
Prácticas insuficientes	= o < que 70%	= o < de 34	32

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a orientación del instrumento Interculturas (2013)

Respecto a la contribución que realiza el programa a la disminución de las asimetrías socioculturales, en la figura 3 se observa que dos subdimensiones, incorporación de procesos afectivos e identidad cultural pertinente al contexto, obtienen puntuaciones que lo ubican en el segundo nivel y que el instrumento considera en camino hacia la interculturalidad. La puntuación de la subdimensión participación significativa para la práctica intercultural lo ubica en un nivel bajo, que según el instrumento las prácticas son insuficientes para considerar a los programas con una orientación hacia la interculturalidad.

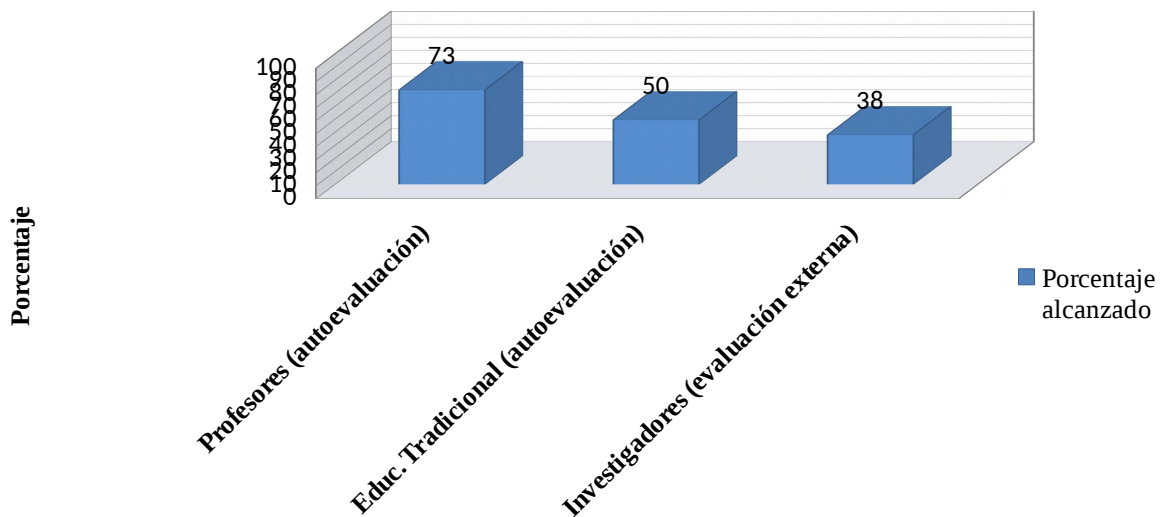
**Figura 3. Asimetrías socioculturales**



**Resultados autoevaluación de profesores y educadores tradicionales**

Ahora desde la perspectiva de las personas implicadas en los programas y de la valoración externa basada en los documentos institucionales, la figura 4 muestra que los profesores son los que valoran de mejor manera las prácticas en esta dimensión, existiendo diferencias con la opinión de los educadores tradicionales, quienes sitúan el desarrollo de la interculturalidad, junto con los investigadores en el nivel más bajo.

**Figura 4. Asimetrías socioculturales según participantes**



**Dimensión comunicación intercultural efectiva**

La tabla 4, muestra el puntaje que alcanza la dimensión comunicación efectiva para la interculturalidad, y se observa una media (36 puntos) que la ubica en el nivel más bajo de valoración.

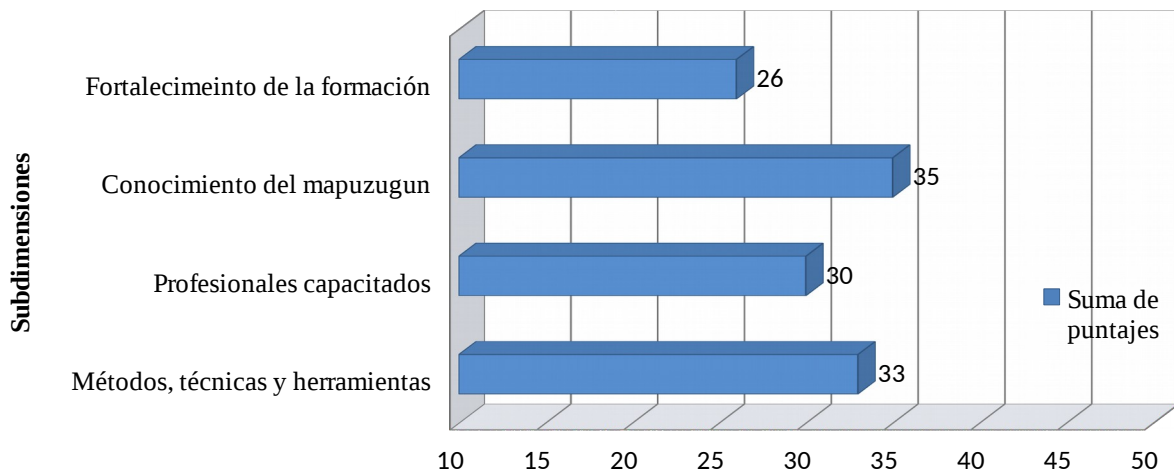
Tabla 4  
Valoración de la dimensión Comunicación efectiva

Niveles	Porcentaje de desarrollo	Puntaje	Media puntaje obtenido
Prácticas interculturales	87% - 100%	52-60	
Camino a la interculturalidad	71% - 86%	42-51	
Prácticas insuficientes	= o < que 70%	= o < de 41	36

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a orientación del instrumento Interculturas (2013)

En la figura 5 se observa que la subdimensión conocimiento y uso del mapuzugun en las acciones de los programas, se ubica en un mejor nivel con 35 puntos, lo que significa que en ese aspecto las prácticas se encuentran con una orientación hacia la interculturalidad. Las otras subdimensiones alcanzan bajos puntajes, por lo que según las orientaciones del cuestionario Interculturas se ubican en un nivel de prácticas insuficientes. Donde, como se señaló, pueden existir indicios o acciones aisladas pero no hay una estrategia clara para avanzar hacia el diálogo intercultural. La subdimensión fortalecimiento de la formación para el trabajo intercultural es la menos valorada.

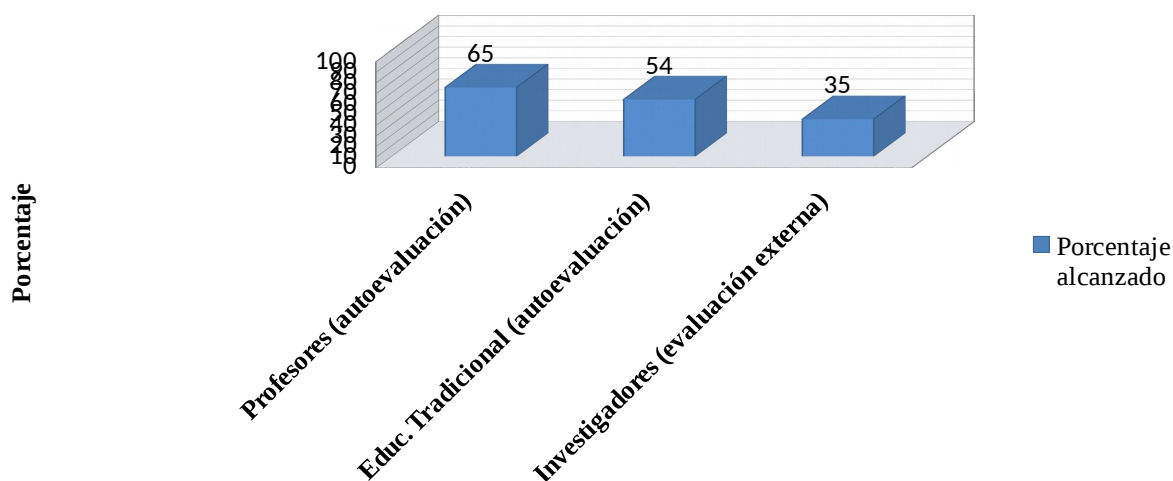
Figura 5. Comunicación efectiva



Resultados autoevaluación de profesores y educadores tradicionales

En la figura 6 se observa que los profesores valoran de mejor manera las prácticas en esta dimensión, aunque al igual que los educadores tradicionales y la valoración externa de los investigadores, los puntajes no superan el 70% necesario para que las acciones de los programas sean consideradas en camino hacia la interculturalidad.

**Figura 6. Comunicación efectiva según participantes**



Al hacer un análisis global de los resultados, la dimensión comunicación intercultural efectiva es la que presenta los porcentajes más bajos, tanto desde el punto de vista de sus prácticas por subdimensiones, como desde la perspectiva de las personas que evalúan.

## **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Respecto a la primera dimensión reconocimiento y valoración de la diferencia y la diversidad cultural, los datos develan que las acciones de los programas son insuficientes para ser consideradas con pertinencia cultural. De acuerdo con UNICEF y UC Temuco (2013) resultados como estos demuestran que no existe una estrategia lógica, sistemática ni organizada en la implementación de los programas para avanzar hacia una interacción equitativa entre las diversas culturas. Valorar la diversidad implica optar por una sociedad respetuosa, promotora de los derechos individuales y colectivos, donde se reconoce la dimensión psicológica, espiritual y física de las personas (Williamson, 2007), premisas a las que no se contribuye lo suficiente, de acuerdo a los resultados. Taylor (2009) sostiene que la identidad de las personas está influenciada por el reconocimiento, la falta de este o por un falso reconocimiento. Por ello, advierte que la imagen que la sociedad muestra a los niños respecto de sí mismo puede afectar su autoestima.

En relación a la contribución de los programas de educación intercultural a la disminución de las asimetrías socioculturales, los resultados sitúan a esta dimensión en un nivel bajo. Sin embargo, hay dos subdimensiones que se presentan como las más fortalecidas. La primera, relacionada con la incorporación de procesos afectivos como trato igualitario, interacción basada en buenas prácticas de convivencia, un ambiente de respeto y buen trato entre las personas de la comunidad educativa, y la segunda que señala que se realizan actividades orientadas a apoyar la identificación de los estudiantes con su origen étnico, por lo que de acuerdo a lo señalado por UNICEF y UC Temuco (2013) se encuentran en camino hacia la interculturalidad.

Las prácticas más disminuidas en esta dimensión dicen relación con la participación de toda la comunidad en las distintas etapas de implementación del programa. De acuerdo a



resultados presentados en el diagnóstico, se observa la existencia de acciones aisladas en relación a la participación o algunas intenciones que no son suficientes para acceder a niveles de mayor compromiso con la interculturalidad.

Al respecto Salas (2006) señala:

que se constata en todos los pensadores latinoamericanos leídos que esta idea del diálogo racional no se da históricamente pues existe en nuestras sociedades una falta permanente de relaciones simétricas, una pérdida de la relevancia de la organización y un manejo puramente estratégico que se introduce en los intersticios de casi todos los sistemas culturales, religiosos políticos y económicos. (p.71).

Y luego agrega para construir relaciones simétricas se “exige inevitablemente una propuesta que precise las formas de construir las condiciones de realización de un proyecto societal más auténtico y más justo”. (Salas 2006, p. 71).

La asimetrías socioculturales se generan, de acuerdo con Cárdenas (2004) citado en Quilaqueo, Fernández & Quintriqueo (2010) debido a existe una cultura dominante que se transmite de manera oficial y otra que recide en los espacios de las minorías étnicas que sobrevive con culturas propias. Para disminuir esas desigualdades es necesario avanzar en el reconocimiento y promover la identificación de los niños con la identidad cultural y social de su contexto (UNICEF, 2013).

En relación a la comunicación efectiva, como tercera dimensión de la interculturalidad en este estudio, se encontró que las prácticas o acciones más fortalecidas están asociada al uso del mapuzugun en el trabajo de los programas, destacándose el manejo de la lengua que tienen los educadores tradicionales, aspecto que también es relevado por el CIAE (2015) al señalar que estos agentes presentan una competencia lingüística alta. Este resultado en particular, nos aleja de los planteamientos de autores indígenas latinoamericanos como Yampara (2009), que entiende la interculturalidad como un diálogo entre los pueblos, con sus distintos modos de saber hacer y sus sabidurías; o lo planteado por UNESCO (2006) en cuyas directrices se plantea la interculturalidad como una interacción equitativa entre las diversas culturas y la posibilidad de crear en forma conjunta. Y se acercan más a lo planteado por Boccara & Bolados (2010) en el sentido de que la participación social y la relación intercultural se limita a espacios cedidos por el Estado a los pueblos indígenas, pero que son limitados y controlados, que operan mas bien como mecanismos de intervención estatal para conducir a estos grupos hacia la globalización del neoliberalismo que promueve.

Por otra parte, se identifica como uno de los aspectos más debilitados el fortalecimiento y la formación de profesionales para el trabajo en contexto intercultural. En consecuencia, resulta necesario abordar el desarrollo profesional de los docentes, no solo en términos de saberes sino en el desarrollo de actitudes positivas frente a la diversidad. Álvarez & Forno (2008) plantean que la complejidad de la implementación de la educación intercultural bilingüe se basa en las distintas modalidades que tienen las escuelas para desarrollarla, las que no son únicas, y porque dependen de las personas que participan. En tanto, asumimos la interculturalidad como una forma de “mirar la escuela y a los aspectos educativos” (Gil-Jaurena, 2012, p. 88).

En este marco se plantea una propuesta metodológica que surge de una reflexión pedagógica inicial, realizada entre profesores y educadores tradicionales de una de las escuelas. La propuesta surge luego de revisar los resultados de la autoevaluación y tiene como finalidad presentar al microcentro un plan para abordar aquellas prácticas que si bien están presentes en los programas, aparecen con un desarrollo insuficiente en las acciones educativas de las escuelas. Esta propuesta considera como base el aprendizaje profesional, asumiendo que éste es una consecuencia de la interacción significativa con el contexto y que eventualmente propende cambios en la práctica y su pensamiento sobre esa acción (Kelchtermans, 2004).

Como los participantes de este estudio son los gestores de la implementación de los programas educativos en sus escuelas, el proceso de evaluación y reflexión de las prácticas resulta clave para desarrollar procesos de mejoramiento escolar. Sin embargo, es necesario experimentar la evaluación como un proceso de comprensión profundo de la realidad y no como tradicionalmente se lleva a cabo, asociado básicamente a una medición de resultados. Es por ello que la propuesta debe contemplar un proceso de iniciación en donde se haga una reflexión profunda de los resultados, analizando las prácticas, puntos de vista, fundamentos, actitudes que le dan sentido al quehacer cotidiano en las escuelas. Para lo cual es importante asumir en esta primera etapa que “quien crea que ya lo hace bien, que no necesita mejorar, está en el camino para hacerlo mal y cada vez peor” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 27).

Hay que tener presente que el cambio educativo tiene mayor significado si se genera desde el propio centro, cuestión que requiere compromiso y reflexión colectiva para decidir qué se pretende como escuela y cuáles son los pasos para lograrlo. En este contexto, es que se propone abordar el proceso desde un enfoque comprensivo de la evaluación, donde cobra fuerza “...guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores.” (Stake, 2006, p. 141). En este sentido, se espera que los profesores y educadores tradicionales, a partir de su experiencia en el trabajo diario en la escuela, puedan levantar en conjunto y a partir de la reflexión aspectos relevantes para desarrollar la interculturalidad.

Cabe mencionar, que en el enfoque de evaluación comprensiva, se destaca la importancia de la participación durante todo el proceso. Se asume que las personas que son evaluadas o que se encuentran dentro del objeto a evaluar, no solo poseen información relevante para la evaluación sino que además son quienes pueden definir las debilidades y los méritos de lo que se quiere evaluar (Stake, 2006). En este sentido, “la evaluación participativa reivindica su capacidad de maximizar los beneficios que obtiene una organización del hecho de llevar a cabo una evaluación” (p. 271), por lo que los resultados del proceso participativo, posibilitan de mayor manera la resolución de problemas, al mismo tiempo que los participantes se ven involucrados a través de la construcción de mayores habilidades respecto del objeto de evaluación, posibilitando que el mismo sea efectivamente relevante y útil.

Retomando el principio de aprendizaje profesional, es importante destacar que la propuesta fomenta el desarrollo profesional situado en la escuela. Se trata de incentivar, en una primera instancia, desde la evaluación la reflexión de los gestores, quienes podrán desarrollar una mirada crítica de su quehacer, asumiendo la evaluación como una herramienta para la mejora continua.

Para efectos prácticos, desde la perspectiva de la gestión escolar, la propuesta de evaluación y desarrollo, se enmarca en la dimensión Gestión pedagógica y en la dimensión Formación y convivencia de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores publicados por el MINEDUC en el año 2014. Se aborda la dimensión pedagógica puesto que su objetivo es fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Para lo cual se tiene en consideración el trabajo de los profesores en la implementación curricular, el uso de estrategias adecuadas y la consideración de las características particulares de los estudiantes. Y en el caso de la dimensión formación y convivencia se contempla porque las prácticas apuntan a que los profesores valoren y promuevan la diversidad como parte de la riqueza de la humanidad.

Se proponen instancias de reflexión a desarrollar en las jornadas mensuales de microcentro, donde se reflexione y se desarrollen acciones para los proyectos de mejoramiento educativo de las escuelas, que aporten a la reformulación de proyectos educativos institucionales. Se asume que el proceso de evaluación comprensiva es transversal y, por lo tanto, no existe la lógica de diagnóstico, implementación y diagnóstico. Esto mismo nos lleva a asumir la complejidad del proceso de mejoramiento educativo, toda vez que requiere de disposición al cambio, hecho que facilita este tipo de enfoque de evaluación.

## **CONCLUSIONES**

En relación al objetivo de evaluar la pertinencia cultural de las prácticas educativas que se implementan en las escuelas unidocentes de Galvarino, se concluye que las acciones de los programas EIB y Lengua Indígena son insuficientes para ser consideradas con orientación a la interculturalidad. Se pudo constatar que las prácticas que apuntan a desarrollar la valoración y el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural están presentes pero con acciones aisladas que resultan insuficientes para reconocer y valorar la diversidad cultural. Por otro lado, las prácticas pedagógicas e institucionales no estarían contribuyendo de manera significativa a disminuir las asimetrías socioculturales existentes, estando pendiente el diálogo efectivo y en igualdad de condiciones entre las culturas mapuche y no mapuche.

Según los resultados, la práctica que obtiene una valoración más alta corresponde a las relacionadas con la incorporación al currículo de saberes mapuche y la presencia del educador tradicional en el aula. Entre los aspectos menos desarrollados, según la valoración de los profesores y educadores tradicionales, se encuentra el uso de los espacios de trabajo desde una perspectiva intercultural.

Respecto a la información que arroja esta evaluación, se asume la necesidad de comprender lo que subyace a sus resultados, para ello se considera necesaria la reflexión de los profesores y educadores tradicionales, a través del trabajo conjunto en reuniones de microcentro, donde se revitalice la reflexión pedagógica para fortalecer prácticas educativas interculturales.

Los resultados mostraron la necesidad de incorporar otros actores relevantes de la comunidad escolar: los estudiantes y sus familias en el diseño, implementación y evaluación de

los programas orientados mejorar las interrelaciones. De acuerdo con lo que plantea el MINEDUC (2014) después de la familia, la escuela es el segundo espacio donde los niños aprenden a relacionarse consigo mismo y con los demás, por lo que resulta necesario que las escuelas y los profesores proporcionen herramientas, valores y vivencias que les permita vincularse con los demás, de manera armónica y respetuosa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, P. & Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural. *Revista ALPHA*. (26), 9-28.

Boccaro, G. & Bolados, P. (2010). ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile neoliberal. *Revista Las Indias*, 70(250), 651-690.

CIAE. (2015). *Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Curihuentro, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche* (Tesis de magíster) Universidad de Chile.

De la Maza, F. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe: Representaciones y Prácticas Sociales de la Otridad. *Encounters on education*, 9 , 109-120.

De la Maza, F. & Marimán, J. (2013). Artículo 7. Los mapuches del sur de Chile y sus relaciones interculturales. En PNUD, *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chil: la interculturalidad en las prácticas sociales*. Santiago, Chile: PNUD.

DIPRES. (2013). *Informe final: Programa aplicación diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe. Programa Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: Dirección de Presupuesto División de Control de Gestión.

Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Concordia Reihe Monographien, Band 43, Aachen, Verlag Mainz.

Fornet-Bettancourt, R. (2006). Interculturalidad o barbarie: 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Philosophyca* , (27), 17-34.

Gil-Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, (358), 85-110.

González, E. (2009). *Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los Establecimientos Educacionales del Programa Orígenes*. Santiago, Chile: Valente.

González, M., González, E., Marín, M. & Martínez, C. (2005). La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita. *Frónesis*, 12(1), 94-109.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (217-237). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Área de Educación, Fundación Chile.

Ministerio de Educación (2002). *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago, Chile: autor.

Ministerio de Educación & UNICEF (2012). *IV Coloquio intercultural 2012. La escuela que queremos*. Santiago, Chile: autores.

Ministerio de Educación (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: autor.

Ministerio de Educación (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de implementación del sector Lengua Indígena*. Santiago, Chile: Maval.

Ministerio de Educación (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago, Chile: autor.

Montecinos, C. (2011). Propuestas para una educación que es multicultural. En Williamson & Montecinos (coord). *Educación Multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. (pp. 15-42). Temuco, Chile: Universidad de La Frontera.

Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43.

Nahuelpán, H. & Marimán, P. (2009). Pueblo Mapuche y educación superior: ¿Inclusión, interculturalidad y/o autonomía? *ISEES-Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (4), 83-104.

Quilaqueo, D., Fernández, C. & Quintriqueo, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén, Argentina: EDUCO.

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un curriculum monocultural en contexto mapuche*. Temuco, Chile: LOM.

Salas, R. (2006). *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*. Quito, Ecuador: Abya- Yala.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó.

Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, Francia: autor.

UNICEF & UC Temuco. (2013). *Interculturas. Instrumentos para la medición de criterios interculturales en los programas que trabajan con la infancia en la región de La Araucanía*. Santiago , Chile: autor.

Viveros-Márquez, J., & Moreno-Olivos, T. (2014). Infoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(13), 55-73.

Yampara, S. (2009). Interculturalidad: ¿Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio-culturales? *ISEES- Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (4), 33-58.

Williamson, G. (2007). Diversidad en la educación: Fundamentos, reflexiones y propuestas. *Sembrando Ideas Revista Educativa*, (1), 57- 65.

Williamson, G., & Montecinos, C. (2011). *Educación Multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera.