

**PERFIL DE EDUCADORES
TRADICIONALES Y PROFESORES
MENTORES EN EL MARCO DE LA
IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR
DE LENGUA INDÍGENA**

Octubre de 2012



Serie
EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD N° 1

C H I L E

**PERFIL DE EDUCADORES
TRADICIONALES Y PROFESORES
MENTORES EN EL MARCO DE LA
IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR
DE LENGUA INDÍGENA**

Octubre de 2012

Investigadora: María Elena Acuña

Edición: Carolina Silva
Miguel Lafferte

“Las opiniones que se presentan en este documento, así como los análisis e interpretaciones, son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNICEF”.



CONTENIDOS

I. ANTECEDENTES	5
1. Los educadores tradicionales y profesores mentores en el contexto de la implementación del sector de Lengua Indígena	5
2. La educación intercultural bilingüe y las competencias interculturales	6
II. RESULTADOS	12
1. Caracterización de las duplas pedagógicas	12
2. Implementación del sector de Lengua Indígena	19
III. PROPUESTAS	30
BIBLIOGRAFÍA	32

I. ANTECEDENTES

1. LOS EDUCADORES TRADICIONALES Y PROFESORES MENTORES EN EL CONTEXTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA

En 2010 se inicia la implementación del nuevo sector de aprendizaje de Lengua Indígena en 1^{er} año básico, con carácter obligatorio para las escuelas que poseen una matrícula indígena superior al cincuenta por ciento. De acuerdo al Decreto 280 se incorporan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el sector, sustentado en la Ley General de Educación y destinado a los niveles de 1^o a 8^o año básico. El mismo documento define el proceso de implementación como una secuencia que se extiende entre los años 2010 y 2017. La obligatoriedad de esta oferta educativa también posee un carácter progresivo; en 2014 su implementación será obligatoria para todas las escuelas que posean un veinte por ciento de matrícula indígena.

Junto con la entrada en vigencia del nuevo sector –con su plan y programas de estudio para las lenguas indígenas aymara, quechua, mapuzugun y rapa nui–, se produce la incorporación oficial en la escuela del educador tradicional –figura heredera del asesor cultural–, conformando, junto con el profesor mentor, la dupla pedagógica encargada de la implementación del sector. Al plan y programas de estudio se suma el material de apoyo para la enseñanza de la lengua aymara, quechua y mapuzugun, elaborado por UNICEF y MINEDUC, bajo el título de «Guías Pedagógicas del Sector de Lengua Indígena».

En este contexto, las prácticas pedagógicas y el uso del material de apoyo por parte de las duplas pedagógicas se erigen como indicadores relevantes para el seguimiento del proceso de implementación del sector en sus primeras etapas. Con el objetivo de analizar estos indicadores, se elaboró un estudio –en cuyo informe final se basa este documento de trabajo–, a partir de la aplicación de tres instrumentos: un cuestionario de caracterización de las duplas pedagógicas, un cuestionario de evaluación de la implementación del sector de Lengua Indígena y un estudio de casos y entrevistas.

En el siguiente cuadro se resumen los principales aspectos del estudio citado.

Cuadro 1

Síntesis del estudio

Nombre:	Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de Lengua Indígena
Período de realización:	1 de agosto al 15 de diciembre de 2010
Propósitos:	<ul style="list-style-type: none"> • Describir y evaluar las prácticas pedagógicas de los profesores mentores y educadores tradicionales de escuelas que implementaron el sector de Lengua Indígena en 1º básico durante 2010. • Iniciar un proceso de seguimiento que permita evaluar y documentar la utilización de las guías pedagógicas elaboradas por UNICEF y MINEDUC para el sector de Lengua Indígena aymara, quechua y mapuzugun.
Instrumentos y universos de estudio:	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de caracterización de educadores tradicionales y profesores mentores: aplicado a 221 educadores tradicionales y 172 profesores mentores asistentes a jornadas del sector, realizadas en agosto de 2010 en las regiones de Tarapacá, Biobío, La Araucanía, Los Ríos y Arica y Parinacota. • Cuestionario de evaluación del proceso de implementación del sector de Lengua Indígena y uso de las guías pedagógicas: aplicado a 151 educadores tradicionales y 81 profesores mentores asistentes a jornadas del sector, realizadas en diciembre de 2010 en las regiones de Tarapacá, Biobío, La Araucanía, Los Ríos y Arica y Parinacota¹. • Entrevistas y estudios de caso: realizados durante noviembre de 2010 en diez escuelas que implementaron el sector de Lengua Indígena en las regiones del Biobío, La Araucanía, Los Ríos y Arica y Parinacota.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES

La educación intercultural bilingüe pone de relieve la disparidad existente entre la escuela –entendida como proyecto monocultural–, por un lado, y la cultura, identidad étnica y prácticas lingüísticas de los estudiantes indígenas y sus familias, en contextos indígenas o con una alta matrícula de estudiantes indígenas, por otro.

Asimismo, la educación intercultural bilingüe es *situada*, esto es, surge de las demandas y necesidades de una comunidad educativa particular. Por otro lado, es fruto de un proceso de negociación cultural entre la escuela y la comunidad, adquiriendo formas, énfasis y enfoques diversos.

¹ Ambos cuestionarios incluyeron preguntas cerradas y abiertas. En todo momento los resultados reflejan las respuestas *declaradas* por los encuestados. En algunos casos las preguntas permitían señalar más de una opción.

En términos de implementación de la educación intercultural bilingüe, existen tres factores relevantes que inciden en el perfil de cada proyecto específico: el desarrollo de lo que se denomina *pedagogía intercultural*², el perfil de los docentes y la participación de la comunidad en el proyecto educativo.

Cuadro 2

Aspectos considerados por la pedagogía intercultural³

Característica	Descripción
Apropiación de bienes culturales	Reconoce a la escuela como un espacio de jerarquización, aceptación o desmerecimiento de los bienes culturales que circulan dentro de ella.
Concepción sobre la escuela	Concibe a la escuela como un espacio de circulación de bienes e identidades culturales.
Concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	Concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje como un conjunto de mecanismos de construcción de identidades, modelos y estereotipos.
Concepción sobre el aula	Concibe al aula como un espacio de encuentro de diversas matrices culturales (las del currículum oficial y las de los estudiantes).
Diversidad cultural y lingüística	Concibe la diversidad cultural y lingüística como irreductible a los principios de la cultura y lengua dominante.
Relación entre teoría y práctica	Se sustenta en las capacidades de observación y reflexión de los actores del sistema.
Relación escuela-sociedad	Considera que el proceso educativo ocurre tanto dentro como fuera de la escuela.
Pluralismo cultural	Promueve las identidades étnicas a través de programas escolares específicos de los grupos étnicos.
Desarrollo curricular	Se adecua a las características y demandas de los estudiantes a través de la flexibilidad del currículum.
Pedagogías indígenas	Rescata métodos y formas de enseñanza ancestrales.

2 Sobre estas características recomendamos: Taish (2001), Chartier (1992), Rockwell (2001), Luykx (1997), Stromquist (1992), Schlesinger (1994), Zavala (2002), Williamson (2007), entre otros. Véase la Bibliografía.

3 Como el resto de los cuadros exhibidos en el presente documento (salvo que se indique lo contrario), este se basa en la información recogida en informe original del estudio encargado por UNICEF.

En la educación intercultural el educador –profesor mentor– es, al mismo tiempo, un maestro formado profesionalmente como profesor y un miembro de la comunidad indígena que se desempeña como profesor en la escuela. La virtual ausencia de profesores formados de manera especializada para desempeñarse en un modelo de pedagogía intercultural vuelve vital la formación de los docentes que actualmente trabajan en escuelas con una alta matrícula indígena o donde la comunidad así lo ha requerido. Lo mismo ocurre con las personas designadas por la comunidad para la enseñanza escolar de la cultura y la lengua indígena –educador tradicional. El perfil de unos y otros se diferencia por su nivel de desempeño y logro en las competencias asociadas.

Sin embargo, una buena formación profesional y fuerte adscripción étnica no son suficientes para un desempeño exitoso en el ámbito de la educación intercultural. Pueden darse casos de docentes indígenas formados de acuerdo a preceptos asimilacionistas que desmerezcan la cultura local o la consideren un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes, pudiendo dar lugar a situaciones de discriminación.

El desafío de la educación intercultural radica en la formación de maestros capaces de entender y manejar una propuesta educativa orientada a revalorizar la cultura de su pueblo y el potencial de los estudiantes como actores dentro de ella, articulando los saberes indígenas con los conocimientos y conceptos científicos occidentales. Los docentes deben estar abiertos a modificar las prácticas educativas y las actitudes personales –como prejuicios y predisposiciones hacia otras culturas–, a fortalecer sus conocimientos sobre la cultura y la lengua indígena, la educación intercultural y el mejoramiento de la calidad educativa.

El docente intercultural es un mediador entre los estudiantes y el conjunto de conocimientos creados por el ser humano, al tanto de los fundamentos, contenidos y metodologías de la educación intercultural.

Cuadro 3

Competencias del docente intercultural

Tipo de competencias	Descripción
Profesionales	Conocimientos en los ámbitos de adecuación curricular, innovación en las prácticas pedagógicas, educación intercultural, interculturalidad en el aula y calidad educativa.
Valóricas	Reconocimiento y valoración de las diferencias culturales.
Culturales	Conocimiento de la lengua y la cultura indígena del contexto; compromiso con la comunidad.

La literatura especializada muestra una tensión entre las aptitudes y las actitudes de los docentes involucrados en la educación intercultural. Los debates sobre adecuación curricular y mejoramiento de la calidad tienden a realzar su preparación profesional,

mientras que las discusiones sobre los derechos de los pueblos indígenas y la superación de los prejuicios étnicos en la escuela enfatizan la esfera de las actitudes.

A este respecto puede señalarse que las capacidades que permiten a un individuo cualquiera convertirse en un facilitador cultural en su vida cotidiana (Heras, 2002) son consistentes con aquellas esperables de los sujetos que se desempeñan en el ámbito escolar, en este caso, de los docentes interculturales.

Cuadro 4

Capacidades de un facilitador cultural según Heras (2002)

Reconoce las diferencias culturales, las concibe como algo cercano.
Se interesa y preocupa por conocerlas y difundirlas.
Reconoce la diversidad al interior de su propia cultura.
Reflexiona en torno a la diversidad, examinando sus propias ideas y las de otros.
Explora las percepciones sobre las relaciones sociales, con sus asimetrías de poder y consecuencias.
Se interesa por los espacios y organizaciones dedicados a la interculturalidad, en algunos casos promoviendo su formación.
Es capaz de ver lo distinto como tal, sin interponer términos jerárquicos.

De acuerdo a Ipiña (1997), las mejores condiciones de un educador intercultural radican –antes que en sus aptitudes– en sus **actitudes habituales**, las que se manifiestan en:

- **Un compromiso con las causas de su pueblo**, la defensa de su dignidad, el derecho a la identidad cultural, al territorio y a la gestión autónoma de los recursos sin desmedro de sus valores, costumbres e instituciones tradicionales.
- **Tolerancia activa**, es decir, en la capacidad para expresar tolerancia y estimación positiva hacia las diferencias culturales, reflejada en la valoración de los aportes positivos de otras culturas y de la propia. A su vez, apertura a conocer expresiones culturales de otros pueblos y sociedades, dejando de lado actitudes racistas o de enfrentamiento violento.
- **Apertura al mundo**, en cuanto actitud positiva ante el progreso y las innovaciones, siendo capaz de incorporar los avances sin renunciar a sus valores culturales.

Por otra parte, la existencia de dos vías de provisión de recursos humanos para la docencia intercultural –profesor profesional, en el caso de profesor mentor; y miembro de la comunidad especialista en saberes culturales socialmente valorados, en el caso del educador tradicional– determina que el nivel de logro en las competencias requeridas sea variable. Este hecho expresa la necesidad de establecer diferentes conductos de capacitación, fortalecimiento y formación de estas competencias.

El desarrollo de currículos interculturales y la incorporación de contenidos de las culturas indígenas enfrentan a los docentes a un conjunto de desafíos, tales como la falta de preparación por desconocimiento de la cultura y la lengua de las comunidades, la ausencia de conocimientos sobre estrategias didácticas o la resistencia al cambio y a las innovaciones.

El perfil del educador intercultural combina competencias técnicas –referidas al ámbito de la docencia– y competencias en el ámbito de los valores y actitudes, así como aptitudes aplicables en distintos grados a profesores profesionales como no profesionales. El perfil de los docentes y educadores tradicionales puede dividirse en cuatro **ejes de capacidades**:

- **Profesionales:** capacidad de innovación, conocimiento de estrategias didácticas, conocimiento de la educación intercultural bilingüe, capacidad de modificar la propia práctica docente, capacidad de reflexión sobre el propio desempeño y capacidad de trabajo en equipo.
- **Personales:** sensibilidad a las necesidades de los estudiantes, buen trato con los estudiantes, valoración de la diversidad cultural, respeto por las diferentes experiencias en el aula, tolerancia y aceptación frente a distintas cosmovisiones.
- **Culturales:** conocimiento de la historia de la comunidad y aceptación de las diferencias intraculturales (comunitarias).
- **Lingüísticas:** hablar y escribir la lengua de las comunidades, y hablar y escribir la lengua oficial.

Muchas de estas competencias se vinculan a la esfera de los valores en cuanto conjunto de actitudes del sujeto frente a las relaciones interculturales, tales como la disposición positiva hacia la educación intercultural, la cultura y las prácticas culturales de las comunidades indígenas y no indígenas; y el mejoramiento de la relación entre la comunidad y la escuela.

La escuela debe participar de manera activa en la difusión de la educación intercultural, informando a la comunidad de su implementación, avances y necesidades, y propiciando el involucramiento comunitario en procesos específicos. Asimismo, y como parte de la flexibilización curricular, debe estar dispuesta a recibir apoyo comunitario, vía la utilización de tradiciones y prácticas culturales, en los procesos de aprendizaje.

La **participación comunitaria en el proyecto escolar de educación intercultural** puede expresarse en distintos niveles y dinámicas de enseñanza-aprendizaje⁴:

- **Apoyo y participación en actividades escolares** de los estudiantes, como tareas, proyectos de investigación, recopilación de historias, conversación activa en lengua indígena, etc. Ello requiere de canales de información operativos y adecuados entre la comunidad y la escuela.
- **Contribución al diseño curricular** a partir de demandas, necesidades y características específicas del contexto comunitario, tanto culturales como lingüísticas. Esta contribución se materializa en el Consejo Comunitario de Educación, que cuenta con la participación tanto de maestros como de miembros de la comunidad.
- **Capacitación de los docentes** a través de mecanismos de fortalecimiento de la formación propuestos o discutidos por la comunidad, especialmente en el ámbito de la lengua indígena –particularmente para profesores no indígenas–, permitiéndoles acceder a instancias de utilización de la lengua, conocer sus usos culturales y eventualmente aprenderla.

4 Los siguientes aspectos han sido extraídos de numerosas lecturas, de las cuales destacamos Novaro (2001) y Trapnell (1996).

II. RESULTADOS

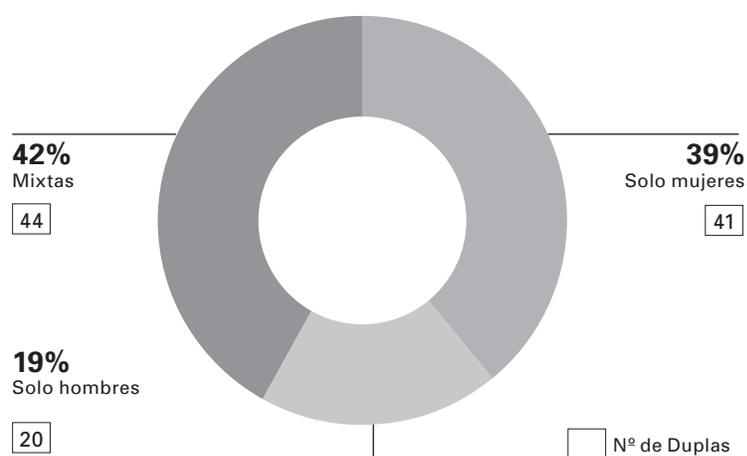
1. CARACTERIZACIÓN DE LAS DUPLAS PEDAGÓGICAS

Género

El cuestionario de caracterización aplicado en 2010 a las duplas pedagógicas de 272 escuelas reveló que 105 de ellas están compuestas por educadores tradicionales y profesores mentores, las que constituyen el universo descrito en el presente apartado. De estas, el 42% son mixtas (compuestas por un hombre y una mujer), el 19% corresponde a duplas masculinas, mientras que el 39% –equivalente a 41 escuelas– son duplas femeninas.

Cuadro 5

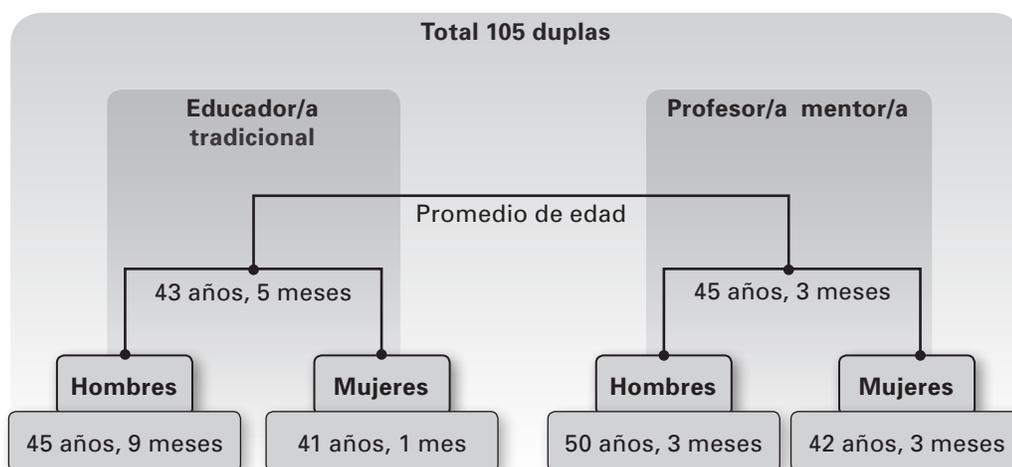
Género de las duplas pedagógicas



Edad

El promedio de edad de los hombres que componen las duplas es mayor que el de las mujeres, tanto en el grupo de los educadores tradicionales –45 años y 9 meses contra 41 años y 1 mes– como entre los profesores mentores –50 años y 3 meses contra 42 años y 3 meses. Considerando tanto las duplas mixtas como las integradas exclusivamente por mujeres, destaca la alta participación femenina, compuesta por población que a su vez tiende a ser más joven.

Cuadro 6

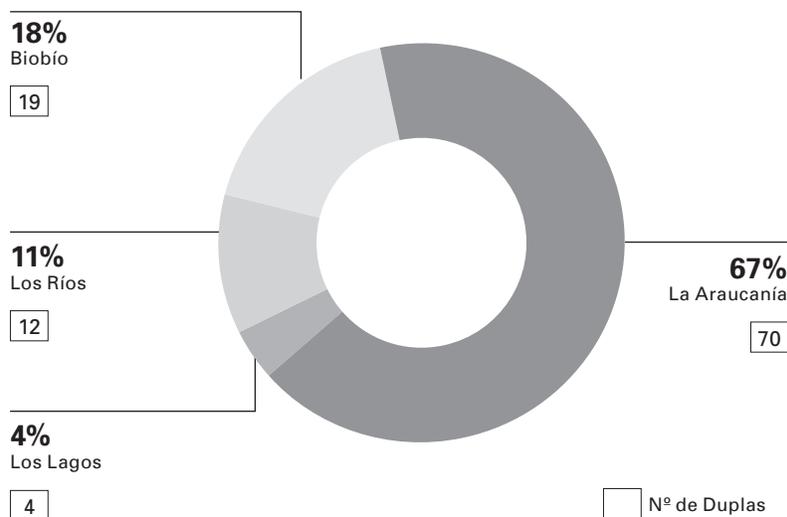
Edad de las duplas pedagógicas

Ubicación geográfica

El 67% de las duplas pedagógicas se ubica en la región de La Araucanía, seguida por la región del Biobío, con un 18%, la de Los Ríos, con un 11% y la de Los Lagos, con el 4%⁵.

Cuadro 7

Ubicación geográfica de las duplas pedagógicas



Pertenencia a pueblo indígena

El 48% de las duplas pedagógicas está compuesto por personas que manifestaron pertenecer a un pueblo indígena. De ellas, el 42% corresponde a duplas compuestas por mujeres, el 24% a duplas masculinas y el 34% a duplas mixtas.

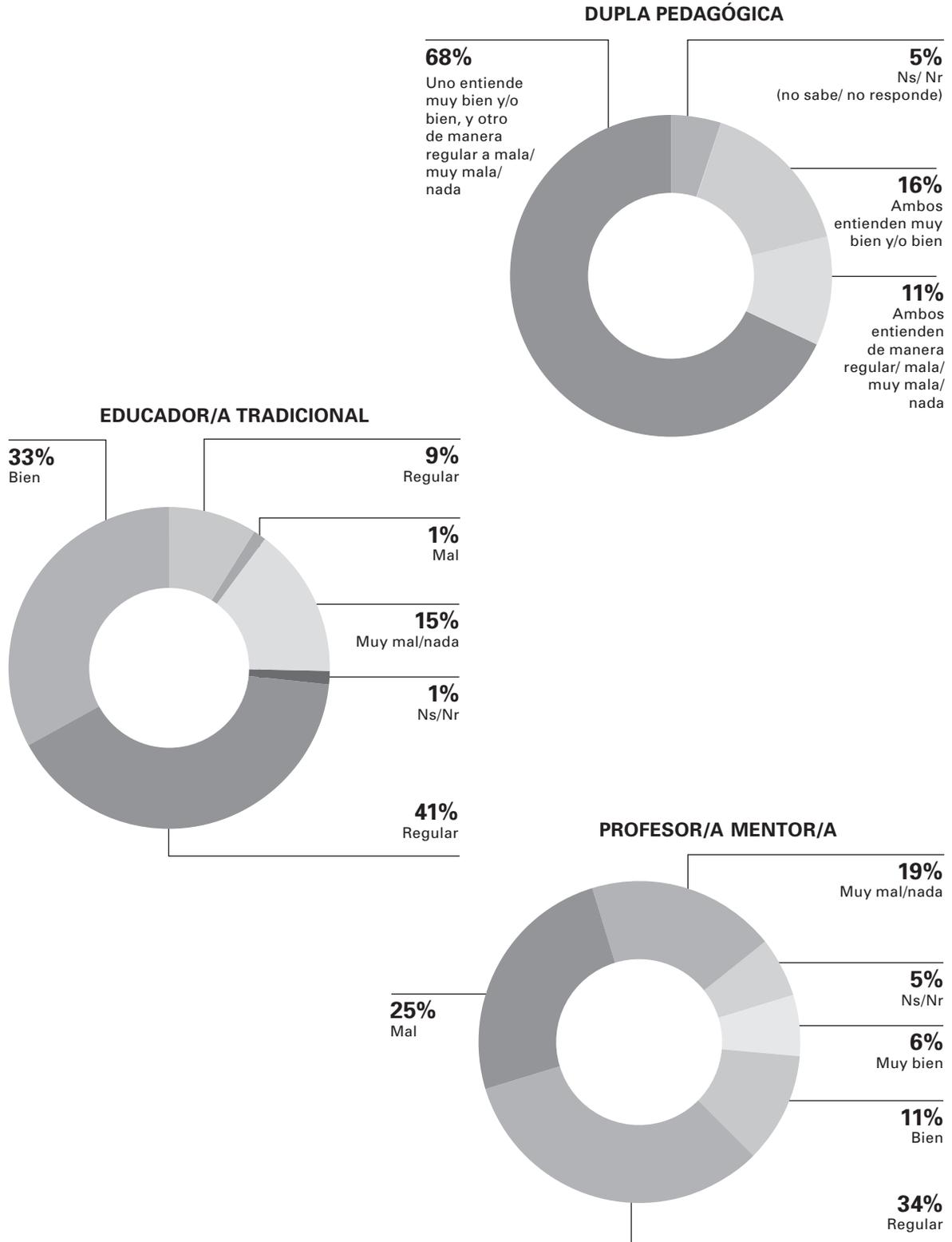
Dominio de la lengua

Tomando en conjunto las capacidades para comprender y hablar la lengua indígena, los integrantes de las duplas pedagógicas presentan una gran disparidad. En la mayor parte de los casos –el 68% en comprensión y el 63% en uso–, solo uno de los integrantes de la dupla –por lo general, el educador tradicional– comprende y habla bien o muy bien la lengua indígena, mientras el otro miembro la comprende de manera regular, mala, muy mala o nula. En otro segmento importante –el 16% en comprensión y el 11% en habla– ambos integrantes entienden y hablan la lengua indígena bien o muy bien, mientras que en el 18% y 11% de los casos, respectivamente, ambos integrantes entienden y hablan la lengua indígena de forma regular, muy mala o nula.

⁵ Cabe señalar que en las regiones del norte no se entrevistó a duplas constituidas, por lo tanto, no forman parte de este apartado.

Cuadro 8

Capacidad de las duplas pedagógicas para comprender la lengua indígena
¿ENTIENDE USTED MAPUDUNGUN / CHEZUNGUN?

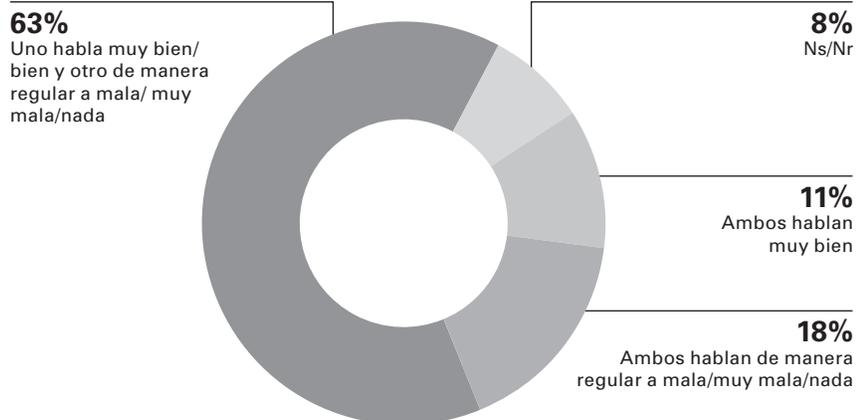


Cuadro 9

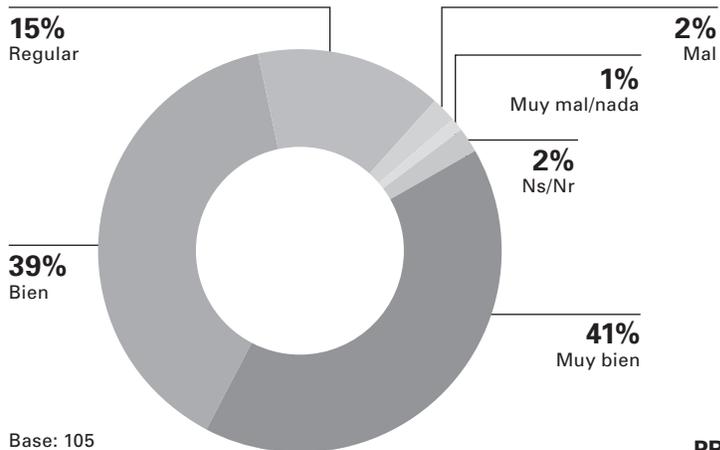
Capacidad de las duplas pedagógicas para hablar la lengua indígena

¿HABLA USTED MAPUDUNGUN/ CHEZUNGUN?

DUPLA PEDAGÓGICA

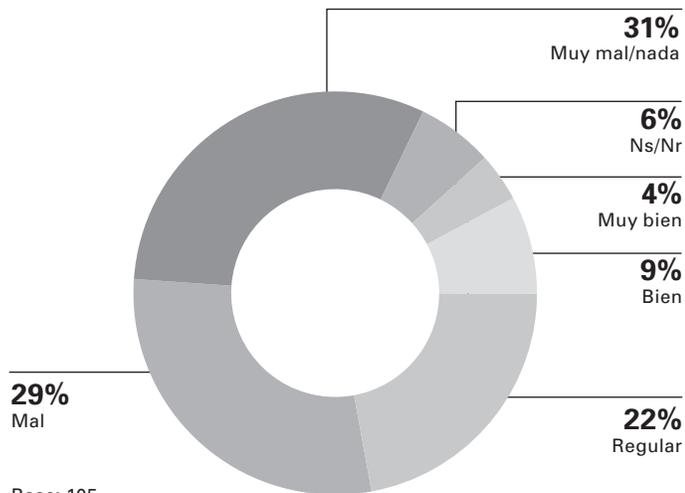


EDUCADOR/A TRADICIONAL



Base: 105

PROFESOR/A MENTOR/A



Base: 105

1.1 Educadores tradicionales

Género

De acuerdo al cuestionario de caracterización, el 99% del total de 221 educadores tradicionales declara pertenecer a un pueblo originario. El 56% corresponde a mujeres, mientras el 44% restante son hombres. Los educadores de la zona norte son en su mayoría mujeres –63%–, en tanto que en la zona sur la distribución por género es más equilibrada, con un 55% de mujeres y un 45% de hombres.

Edad

Tienen un promedio de edad de 47 años y se distribuyen mayoritariamente en los segmentos de menos de 30 años –33,4%–, entre 30 y 39 –29,4%– y entre 40 y 49 años –28,5%.

Residencia

El 55% reside en una localidad distinta a aquella donde nació, contra un 44% que lo hace en su lugar de nacimiento. Este patrón de migraciones internas podría influir en la vitalidad lingüística y en los vínculos con la comunidad. La zona sur reproduce esta tendencia, ya que un 46% de los educadores tradicionales reside en su localidad de nacimiento, mientras que el 54% lo hace en un lugar distinto. La situación cambia en la zona norte; allí el 93% declara como lugar de residencia una localidad distinta a la de origen.

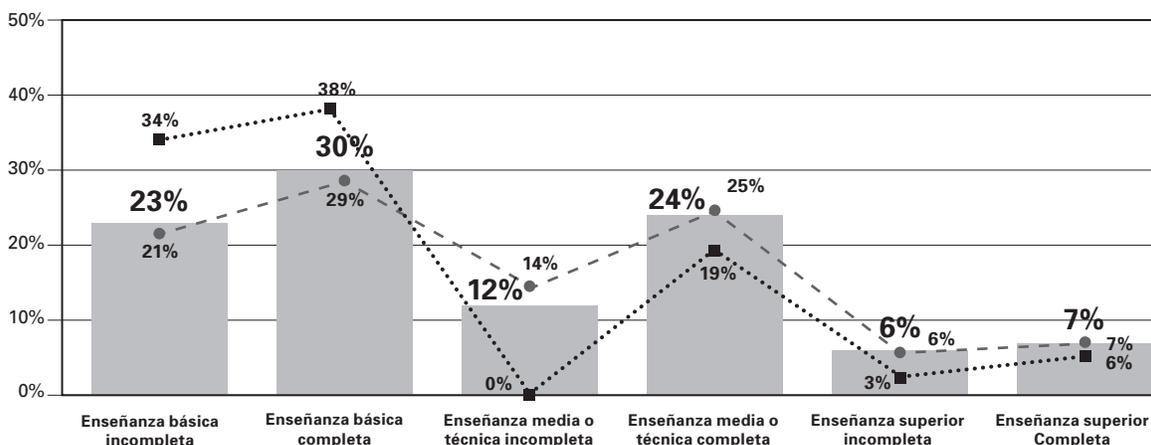
El 44% manifiesta residir donde lo hace por tratarse de su lugar de nacimiento, en tanto que el 36% aduce razones matrimoniales y el 26% razones laborales. Otros motivos aluden a razones de herencia –19%– u otras de índole familiar –mismo porcentaje. El 4% permaneció en el lugar donde realizó el servicio militar y un 2% donde estudió.

Nivel educacional

Solo el 30% de los educadores tradicionales completó la enseñanza básica, mientras que el 23% no lo hizo. Los que completaron la enseñanza media o técnica constituyen el 24% de los encuestados, en tanto que el 12% no completó este tipo de enseñanza. El 7% declara haber finalizado la educación superior, con un 6% que no lo hizo. De ello se desprende que el 77% de los educadores tradicionales cursó por lo menos hasta octavo año de enseñanza básica, mientras el 37% se licenció de la educación media o técnica.

Cuadro 10

Nivel educacional de los educadores tradicionales



Actividades económicas

Las principales actividades económicas –además de su rol en la escuela– realizadas por los educadores tradicionales de la zona norte son la agricultura y la ganadería, seguidas por el trabajo doméstico y el comercio. En un tercer nivel se ubica el trabajo asalariado, distribuido equitativamente entre los sectores público y privado, y en último lugar las actividades alternativas como la elaboración de textiles.

En la zona sur predominan las actividades agrícolas, disociadas de las ganaderas que, a diferencia de la zona norte, ocupan aquí el cuarto lugar. En segundo lugar se hallan el trabajo doméstico, la elaboración de textiles y el comercio. Queda desplazado al último lugar, con escasas coincidencias, el empleo asalariado, ya sea en los sectores público o privado.

1.2 Profesores mentores

Pertenencia a pueblos indígenas

Según el cuestionario de caracterización, poco menos del 48% del total de 172 profesores mentores encuestados declara pertenecer a un pueblo indígena. De aquellos que manifiestan una adscripción étnica, el 33% son hombres y el 67% mujeres, tendencia que se mantiene entre aquellos que no declaran ninguna adscripción étnica –el 35% son hombres y el 65% son mujeres.

Edad

Tienen un promedio de edad de 45 años. Este promedio registra una ligera variación cuando se compara a quienes manifiestan una adscripción étnica –42 años– con aquellos que no lo hacen, quienes en promedio son algo mayores –47 años.

Residencia

El 65% declara residir en una localidad distinta a la de su nacimiento. Entre los profesores mentores indígenas, el 34% manifiesta vivir donde nació, mientras que entre los no indígenas el 31% se encuentra en la misma situación.

Como es de esperar, el ejercicio docente aparece como motivo preponderante para la elección del lugar de residencia, mencionado por el 49%. Entre quienes residen en su lugar de nacimiento, el segundo motivo de residencia más mencionado es el haber nacido allí, motivación que además es exclusiva de los profesores mentores indígenas. En tercer lugar, con un 22%, aparecen situaciones familiares de diversa índole, figurando el matrimonio como la mayoritaria –19%. Otras razones son el haber recibido una herencia familiar –5%–, el haber estudiado –2%– y el haber realizado el servicio militar en el lugar –1%.

Nivel educacional

El 90% posee educación universitaria y el 9% son normalistas. El 26% declara haber cursado estudios de posgrado, con un 16% de estudios de posgrado completados entre el total de los encuestados, no registrándose diferencias entre los profesores mentores indígenas y sus colegas no indígenas a este respecto.

El 27% de los entrevistados de la zona sur cursó sus estudios universitarios en la Universidad Católica de Temuco, el 15% en la Universidad Arturo Prat (sede Victoria) y un 11% en la Universidad Austral. La mayor parte de los profesores mentores de la zona norte declararon haber egresado de la Universidad de Tarapacá.

Experiencia laboral

Tienen en promedio 18 años de experiencia laboral. Se registra entre ellos un patrón de movilidad laboral significativo, en la medida en que el 30% declara haber trabajado en dos escuelas; el 17%, en tres; el 15%, en cuatro; y el 23%, en cinco o más escuelas.

El 83% de los profesores mentores se ha desempeñado como profesor jefe, un 58% como encargado de Educación Intercultural Bilingüe, un 30% como director de escuela y un 22% como encargado de Enlaces. No se observa una variación significativa en estos porcentajes entre hombres y mujeres.

El 48% ha trabajado en el ámbito de educación de adultos, con proporciones similares tanto entre quienes son indígenas y no indígenas, como entre hombres y mujeres. El 77% de los profesores mentores ha brindado apoyo a otro docente en su rol profesional.

2. IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA

Conocimiento de los marcos institucionales

Según las respuestas al cuestionario de evaluación del proceso de implementación aplicado a los educadores tradicionales y profesores mentores –asistentes a las jornadas del sector de Lengua Indígena realizadas en Arica, Iquique, Concepción, Temuco y Valdivia durante el mes de agosto de 2010–, el conocimiento de los marcos institucionales del sector es variable. Entre los educadores tradicionales, un 64,9% declara conocer el marco curricular del sector y un 77,5% dice conocer el plan de estudios del sector para 1er año básico. La situación de los profesores mentores presenta ligeras variaciones: un 85,2% manifiesta conocer el marco curricular, en tanto que un 82,7% dice conocer el plan de estudios; por otra parte, un 86,4% dice haber utilizado este plan de estudios para la preparación de las clases, cifra que baja a un 76,2% entre los educadores tradicionales.

Incorporación de intereses en el currículo

Los intereses de los estudiantes son los que aparecen mejor posicionados en términos de su integración al currículum: un 90,1% de los educadores tradicionales declara haberlos incluido. Les siguen los intereses propios –84,1%– y los intereses de la comunidad –75,5%–, aunque, en este último caso, se registra un alto porcentaje de respuestas en la opción «No sabe/No responde» –17,9%–, lo que sugiere una falta de claridad en torno al tema.

Inicio de clases

La fecha de inicio de las actividades del sector varía de acuerdo a las escuelas entre el mes de marzo –declarado en promedio por el 8% de los educadores tradicionales y profesores mentores– y el de octubre –3%. El mayor porcentaje promedio corresponde al mes de agosto, con un 47%. Cabe consignar que existen discrepancias entre la información entregada por los educadores tradicionales y los profesores mentores. Por ejemplo, entre estos últimos el 10% dice haber comenzado las clases del sector en marzo, mientras solo el 3,3% de los educadores tradicionales declara lo mismo.

Es necesario considerar la existencia de ciertos mecanismos que pudieran estar retardando la instalación de los educadores tradicionales en las escuelas, tales como: el proceso de selección, integración, definición del rol y desarrollo del proceso de tutoría, entre otros (véase punto 2.1. Constitución de la dupla pedagógica).

Cobertura

De acuerdo a los educadores tradicionales la cobertura del sector alcanzó a 162 escuelas. Si bien la pregunta por el número de clases realizadas resultó inválida debido a que las respuestas consideraron horas de clase del sector de Lengua Indígena, de Educación Intercultural Bilingüe y las clases realizadas a otros niveles de la escuela, la información recopilada resulta relevante en la medida en que da cuenta de las distintas funciones que cumple el educador tradicional y del hecho de que este grupo no establece mayores diferencias entre sus distintos ámbitos de desempeño.

2.1 Constitución de la dupla pedagógica

De acuerdo al cuestionario de caracterización, el 91% de las duplas pedagógicas se encuentra constituida, con un predominio en la zona sur, donde un 92% de los educadores tradicionales declara trabajar en equipo con un profesor mentor, contra un 84% en la zona norte. Esta información puede complementarse con la obtenida por el cuestionario de evaluación, donde un 87,5% de los profesores mentores señala haber trabajado en conjunto con un educador tradicional en la realización de las clases, en tanto que, entre los educadores tradicionales, esta cifra alcanza al 79,5%. La diferencia entre ambos grupos puede interpretarse, en el primer caso –profesores mentores–, como el porcentaje de constitución de las duplas en términos formales y, en el segundo, como el porcentaje de práctica real del trabajo en equipo. Por otro lado, la similitud entre los porcentajes de educadores tradicionales que responden negativamente –9%– y no responden –12%– revela una tensión tanto en la definición de la dupla como en su articulación.

De acuerdo al cuestionario de evaluación, el 48,3% de los educadores tradicionales declara que el profesor mentor le explicó el funcionamiento de la escuela, sus horarios, normas y aspectos administrativos, mientras que el 51,6% contestó negativamente

o dejó la pregunta en blanco. Esta información resulta discrepante con la entregada por los profesores mentores, quienes, en un 92,6%, contestaron afirmativamente, mientras que las respuestas negativas o en blanco suman solo el 7%.

Se advierte una debilidad en el proceso de **supervisión y acompañamiento de los educadores tradicionales por parte de los profesores mentores**, más allá de la realización de las clases y en la comunidad escolar, situación que es avalada por la información emanada de la pregunta relativa a la presentación del educador tradicional en la escuela, dirigida tanto a los educadores tradicionales como a los profesores mentores, que también presenta discrepancias. La valoración de este proceso de acompañamiento por parte de los educadores tradicionales varía de acuerdo a las diferentes dimensiones del trabajo en equipo. El 86,1% de los educadores tradicionales declara haber recibido apoyo del profesor mentor; el 72,2% tuvo la oportunidad de manifestar dificultades y solicitar ayuda al profesor mentor, en tanto que el 82,8% recibió comentarios y aportes de este para la realización de su trabajo. Respecto de estas instrucciones, el 84,1% de los educadores tradicionales las considera útiles y el 78,8% claras.

Respecto de la **disposición y voluntad de conformar las duplas pedagógicas**, el 84,1% de los educadores tradicionales manifiesta haberse preocupado por constituir un equipo de trabajo con el profesor mentor, en tanto que el 3,3% reconoce no haberlo hecho, con un 12,6% de respuestas en blanco. Entre los profesores mentores, el porcentaje de respuesta afirmativa se eleva al 95,5%, con un 4,5% que no contestó la pregunta.

Sobre la **relación con el profesor mentor**, el 88,7% de los educadores tradicionales considera que es correcta y amable, el 86,1% afirma que estuvo siempre dispuesto a la conversación y el 83,4% que era fácil de ubicar. En tanto, el 97,5% de los profesores mentores considera que contribuyó a motivar a los educadores tradicionales. Actividades como explicar la finalidad de su trabajo, retroalimentarlos, destacando sus progresos y señalando sus dificultades, hacer sugerencias para el trabajo a realizar, y fomentar el respeto y la colaboración mutua, poseen porcentajes superiores al 90%.

Según el cuestionario de caracterización, el 79% de los educadores tradicionales manifiesta haberse desempeñado con anterioridad como educador tradicional, asesor o monitor cultural, cifra similar en las zonas norte y sur, y que no posee demasiadas variaciones entre hombres y mujeres—77% contra un 82%, respectivamente. El promedio de **experiencia de los educadores tradicionales en el ámbito de interculturalidad** es de tres años. El 70% de los educadores tradicionales ha desempeñado este rol en la misma escuela, en tanto que el 10% lo ha hecho en dos y el 9% en tres o más escuelas.

Las **razones esgrimidas por los profesores mentores para cumplir su rol** combinan intereses personales y condicionamientos laborales. Un 53% de ellos declara haber aceptado el puesto debido a la relevancia de enseñar la lengua indígena, en tanto que, un 16%, por el hecho de ser el profesor jefe de primero básico. Otros motivos declarados son el compromiso con la comunidad—14%— y el desafío personal—13%. El haber sido contratado específicamente para desempeñar el cargo ocupa el último lugar. Entre los profesores mentores indígenas el compromiso con la comunidad es el segundo motivo más seleccionado, mismo que se sitúa en tercer lugar entre sus colegas no indígenas. La totalidad de los profesores mentores contratados específicamente para ejercer el cargo son indígenas.

El 90% de los profesores mentores declara conocer su rol. Entre las actividades y/o responsabilidades atribuidas a este rol más mencionadas por los educadores tradicionales se encuentra el organizar reuniones de trabajo conjuntas –mencionada por un 73%–, prestar asesoría respecto a cómo hacer la clase y tratar los contenidos –57%–, mantener el orden y la disciplina en la sala de clases –54%– y preparar materiales –mencionada por un 53%. Otras tareas asociadas por los educadores tradicionales al rol de los profesores mentores son informar sobre el calendario de actividades de la escuela –39%– y decidir sobre los contenidos a tratar en la clase –32%.

2.2 Prácticas pedagógicas

De la información arrojada por el cuestionario de caracterización se desprende que los roles del educador tradicional y el profesor mentor inciden significativamente en el desarrollo de las prácticas pedagógicas utilizadas en la implementación del sector de Lengua Indígena, apreciándose una especialización en términos de ámbitos de desempeño y prácticas pedagógicas.

El 54% de los educadores tradicionales estima que el profesor mentor impone el orden en la sala de clases. Es él en quien recaen las **prácticas pedagógicas de disciplina**, en cuanto encargado de instalar las clases del sector de Lengua Indígena en el escenario oficial formal de la escuela. El orden en la sala –entendido como la actitud de atención y participación, por parte de los estudiantes, en la actividad central propuesta por el educador tradicional– resulta un elemento clave para el desarrollo de las clases. Tanto las conversaciones entre los estudiantes como los desplazamientos por la sala no son permitidos. Esto podría resultar contradictorio con la noción de lógicas de enseñanza-aprendizaje novedosas y variadas.

Dentro de las **prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje** de la lengua indígena, las principales actividades realizadas son los relatos sobre la historia de la comunidad, la traducción de términos y palabras, el canto, el tocar instrumentos musicales, la realización de actos culturales, el desarrollo de guías de aprendizaje y las visitas a la comunidad. Las actividades preferidas poseen cierta variabilidad geográfica. Así, en la zona norte las actividades más mencionadas son las clases de lengua indígena y la traducción de términos de uso frecuente, seguidas por los relatos sobre la historia de la comunidad, el canto, la realización de actos culturales, la preparación de guías, las visitas a la comunidad y el tocar instrumentos musicales.

Solo el 65% de los educadores tradicionales indica que la duración de las clases corresponde a la programada⁶. Por otro lado, el 52% señala que puede desarrollar todas las actividades programadas.

6 El sector de Lengua Indígena define un mínimo de cuatro horas pedagógicas semanales para su implementación.

Cuadro 11

Estudio de casos y entrevistas⁷: duplas pedagógicas operativas y no operativas

	Caso A: duplas operativas	Caso B: duplas no operativas
Roles y funciones	<p>El educador tradicional transmite la lengua y cultura indígena de forma competente.</p> <p>El profesor mentor está a cargo de la disciplina, la selección de contenidos según la edad de los estudiantes, la preparación de materiales y la asesoría metodológica, a través de sugerencias para cada tema propuesto por el educador tradicional.</p>	<p>El profesor mentor no tiene claro cómo llegó a ocupar este rol o en qué consiste, ya sea porque no tiene un real interés en él o porque el director le ha dicho que no intervenga en el trabajo del educador tradicional.</p> <p>Poca claridad sobre los roles y funciones del profesor mentor y el educador tradicional.</p> <p>El educador tradicional no tiene claro de quién debe recibir instrucciones o ante quién debe reportarse.</p>
Coordinación	Se produce en la escuela y cuenta con un horario acordado de antemano.	Escasa o nula.
Actitudes	Los lazos de parentesco o pertenencia –en algunos casos con conocimiento de la lengua– con el mundo indígena colaboran a una buena disposición hacia el trabajo en equipo por parte del profesor mentor.	<p>El profesor mentor no manifiesta interés en conocer la cultura de la comunidad ni en capacitarse en la lengua indígena.</p> <p>El educador tradicional no manifiesta interés en el trabajo en equipo.</p>
Caso	Profesor mentor indígena y hablante de su lengua que efectúa un seguimiento muy efectivo de la formación profesional del educador tradicional y del fortalecimiento de sus competencias profesionales.	Educador tradicional con formación profesional (profesor) no hablante de la lengua indígena y profesor mentor no indígena. El educador tradicional cuenta con herramientas para desenvolverse en el aula prescindiendo del apoyo del profesor mentor, pero requiere apoyo en el ámbito lingüístico, donde el profesor mentor no puede brindárselo.

7 Este y los siguientes cuadros titulados «Estudio de casos y entrevistas» exhiben información extraída del estudio de diez casos seleccionados de acuerdo a criterios emergentes emanados del cuestionario de caracterización de las duplas pedagógicas, considerando variables de género, conocimiento y uso de la lengua indígena y adscripción étnica del profesor mentor.

El cuestionario de evaluación complementa esta información sobre los roles y actividades asumidos en el aula por cada uno de los componentes de la dupla. De un listado de actividades sugeridas para las clases, los educadores tradicionales señalaron en primer lugar el dar clases en el aula –89%–, traducir términos –86%– y cantar –80%. La actividad menos preferida por los educadores tradicionales es preparar visitas a la comunidad, con un 37%.

Los mismos educadores tradicionales señalan que la actividad más realizada por los profesores mentores es organizar reuniones de trabajo con la dupla pedagógica –80,1%–, seguida de la preparación de materiales –72,2%– y el control de la disciplina y el orden durante las actividades realizadas por los educadores tradicionales –72,2%. Otras actividades mencionadas por los educadores tradicionales son el dar indicaciones sobre cómo realizar la clase –66,2%– y decidir sobre los contenidos de la clase –44,4%.

De lo anterior se desprende que un alto porcentaje de las clases se realizan en el aula y que existen pocas instancias de integración con la comunidad, así como de contenidos exteriores a la escuela. La animación de actos culturales, a pesar de ser mencionada en un 44% de los casos, no es constante, por lo que puede afirmarse que el educador tradicional se ha separado del rol de animador cultural.

Cuadro 12

Estudio de casos y entrevistas: mecanismos de trabajo conjunto de las duplas pedagógicas

Preparación de la clase	<p>Conversación sobre los contenidos a tratar. Discusión a partir de los contenidos de la guía pedagógica y su adaptación al contexto local. Detección de otros temas relevantes. Preparación de los contenidos como material de clases. Simplificación de las actividades de la guía pedagógica u otras diseñadas por el educador tradicional.</p>
Realización de la clase	<p>El educador tradicional transmite los contenidos culturales y refuerza la pronunciación –expresión oral. El profesor mentor transmite la escritura –expresión escrita–, marca los momentos de la clase y traduce, en caso de que sea bilingüe.</p>
Evaluación	<p>En general se realiza en conjunto y se basa en la apreciación por parte de los docentes del nivel de retención –memorización– de los contenidos por parte de los estudiantes, sobre todo del vocabulario.</p>

El cuestionario de evaluación también revela que la evaluación y nivel de satisfacción con el trabajo realizado varían según se trate de duplas pedagógicas conformadas o no. Los educadores tradicionales que conformaron duplas con profesores mentores presentan un porcentaje superior de motivación con el trabajo realizado. El 84% de ellos declara que el trabajo realizado resultó motivador, mientras que solo el 16% de quienes trabajaron de manera individual manifestó lo mismo.

Tanto los profesores mentores como los educadores tradicionales declaran una alta satisfacción con el trabajo realizado. El 32,1% de los primeros manifiesta estar muy satisfecho y el 59,3% satisfecho, sin variaciones significativas por género o región. Por su parte, los educadores tradicionales manifiestan en un 32,2% estar muy satisfechos y en un 48% satisfechos. La mayor brecha de satisfacción entre ambos roles –alrededor de un 10% a favor de los profesores mentores– se encuentra en la categoría «satisfecho».

2.3 Recursos pedagógicos

De acuerdo al cuestionario de evaluación, el 75,5% de los educadores tradicionales recibió la guía pedagógica elaborada por UNICEF y MINEDUC. La mayor frecuencia de uso de la misma corresponde a dos o más veces por semana, asociada al número de clases del sector de Lengua Indígena que se realizan. No obstante, llama la atención que el 11,2% declaró utilizarla una vez al mes o nunca haberla utilizado. Paralelamente, un 76,2% señaló haber usado la guía pedagógica para programar las actividades educativas. Entre los educadores tradicionales que no lo hicieron son más abundantes aquellos que no trabajaron con un profesor mentor –19,4% contra un 7% que sí trabajó con un profesor mentor.

Cuadro 13

Estudio de casos y entrevistas: usos de la guía pedagógica

Como texto de divulgación	Concebida como texto oficial sobre las diferentes culturas, la guía concita el interés en cuanto es una fuente de prácticas culturales de los diferentes grupos étnicos.
Como texto de estudio	Se utiliza como material de aprendizaje de la lengua correspondiente; por un lado, como primer acercamiento y, por otro, como reforzamiento a través del uso y aplicación de los conocimientos ya adquiridos. Asimismo, facilita el acercamiento a la escritura de la lengua indígena, no desarrollada de manera habitual.
Como material de planificación	A falta de una planificación propiamente dicha, aporta elementos para el diseño de actividades concretas, organizando contenidos y acciones. Los educadores tradicionales destacan particularmente las orientaciones sobre la estructura de las clases.

El 87% de los educadores tradicionales y el 93% de los profesores mentores señalan estar muy de acuerdo o de acuerdo con la pertinencia para el uso –claridad– de la guía pedagógica. Entre los educadores tradicionales un 10% manifiesta que no está de acuerdo ni en desacuerdo, con un 1% en desacuerdo. La pertinencia de los contenidos de la guía pedagógica para niños de 1º básico es evaluada por un 37% de los educadores tradicionales como muy de acuerdo, en tanto que solo el 29% de los profesores mentores percibe lo mismo. En la opción «de acuerdo» las cifras se separan aun más, con un 49% para los educadores tradicionales y un 61% para los profesores mentores.

La pertinencia cultural de los contenidos de la guía pedagógica respecto de la realidad de la comunidad fue evaluada con la opción «muy de acuerdo» por un 44% de los profesores mentores, mientras solo el 37% de los educadores tradicionales se inclinó por esta respuesta, diferencia que se repite en la opción «de acuerdo», donde los profesores mentores muestran una mayor adherencia –36% contra un 29% de los educadores tradicionales. La mayor diferencia se presenta en la respuesta «No sabe/ No responde» que, entre los educadores tradicionales, alcanza el 15%.

Cuadro 14

Estudio de casos y entrevistas: apreciaciones y aspectos problemáticos de la guía pedagógica

Competencias lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Su uso exitoso está condicionado por el conocimiento previo de la lengua indígena.
Nivel de dificultad	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades que contiene presentan un nivel de dificultad demasiado alto para 1er año básico.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Carece de indicaciones sobre cómo desarrollar guías para el trabajo directo con los estudiantes. • Carece de guías de trabajo para los estudiantes. • La realización de las actividades sugeridas requiere de materiales no disponibles en las escuelas.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Carece de indicaciones sobre cómo adecuar los contenidos al contexto cultural y lingüístico local. • Presenta contenidos culturales sin contexto: no especifica dónde fueron recogidos u observados los relatos o prácticas culturales recopiladas. • Impone una cultura escrita a realidades donde predomina la transmisión oral.

2.4 Recursos humanos: uso de la lengua y compromiso con la comunidad

Uso de la lengua indígena

Los **educadores tradicionales** son los componentes de las duplas pedagógicas que manifiestan mejores capacidades lingüísticas, tanto en la comprensión como en el habla, no obstante la situación de los profesores mentores indígenas es equiparable. En este sentido, la adscripción étnica de los docentes resulta ser una variable significativa.

El 78% de los educadores tradicionales declara entender muy bien o bien la lengua indígena, en tanto que un 16% la entiende de manera regular y solo un 3%⁸ no comprende la lengua indígena, tendencia que se mantiene tanto en la zona norte

⁸ Los porcentajes restantes que no aparecen especificados con respecto al uso de la lengua corresponden a respuestas no sabe/no responde al cuestionario.

como en la sur. El 87% de los educadores tradicionales hombres declara hablar muy bien o bien la lengua indígena; en las mujeres esta situación llega al 68%.

El hogar es señalado por los educadores tradicionales como el principal espacio de aprendizaje de la lengua indígena y, solo en menor medida, como espacio de aprendizaje del castellano. El 70% de los educadores tradicionales de la zona sur aprendió el mapuzugun en su hogar, en tanto que solo el 50% hizo lo mismo con el castellano. En otras palabras, para una porción importante de los educadores tradicionales de la zona sur el mapuzugun es su primer idioma. Esta situación se repite en la zona norte, con una mayor tensión entre la primera y la segunda lengua. Allí el 91% de los educadores tradicionales aprendió la lengua indígena en el hogar, mientras el 59% hizo lo mismo con el castellano.

El 72% de los educadores tradicionales de la zona sur practica frecuentemente el mapuzugun en el hogar, instancia a la que le sigue la conversación con vecinos, con un 68%. Otros espacios donde se utiliza la lengua son los ritos y ceremonias –52%– y la escuela –49%.

Solo el 16% de los **profesores mentores** entrevistados declara entender muy bien o bien la lengua indígena, en tanto que un 48% declara entenderla mal o muy mal y un 32% entenderla de manera regular.

Ahora bien, entre los profesores mentores indígenas, el 32% señala que entiende bien o muy bien su lengua, mismo porcentaje que dice entenderla de manera regular, contra un 24% que no entiende nada o muy poco. Entre sus colegas no indígenas solo el 1% entiende muy bien la lengua indígena, en tanto que un 26% la entiende de manera regular. El mayoritario 71% declara no entender nada o muy poco la lengua indígena. Estas proporciones generales no presentan variaciones importantes al comparar hombres y mujeres.

El 36% de los profesores mentores indígenas de la zona sur señala al hogar como la instancia de aprendizaje del mapuzugun, contra un 65% que lo señala como instancia de aprendizaje del castellano. Entre aquellos no indígenas de la misma zona, solo el 2% aprendió mapuzugun en su hogar, siendo el castellano el idioma aprendido de forma casi absoluta en ese espacio.

El 33% de los profesores mentores utiliza la lengua indígena frecuentemente en la escuela, en tanto que otro tercio declara utilizarla a veces en este contexto. Los usos en ceremonias, en conversaciones entre vecinos y en el hogar son escasos. El 44% de los profesores mentores indígenas declara utilizar su lengua en la escuela de forma frecuente, instancia a la que le siguen las ceremonias –36%– y el hogar, donde un 25% declara utilizarla con frecuencia; entre los no indígenas la instancia exclusiva de utilización de la lengua indígena es la escuela, donde su uso frecuente alcanza el 23%. Todos los segmentos y estratos de los profesores mentores encuestados se inclinan mayoritariamente por la escuela y el hogar como espacios privilegiados para el aprendizaje de la lengua indígena.

Compromiso con la comunidad

El compromiso con la comunidad puede analizarse a partir de los indicadores de participación en actividades sociales y conocimiento de la historia de la comunidad.

Los educadores tradicionales presentan patrones de participación comunitaria diferenciados según zona geográfica. En la zona sur el espacio de participación más relevante es la comunidad indígena, en tanto que en la zona norte es la junta de vecinos. Cabe aquí señalar la existencia de un sesgo metodológico, puesto que cuando se aplicó el cuestionario en la zona norte –específicamente en Arica– la opción “comunidad indígena” no estaba disponible. Otras opciones señaladas fueron: actividades agrícolas y ganaderas, organizaciones sociales, grupos folclóricos y clubes deportivos.

Entre los profesores mentores también se aprecia una gran variabilidad en cuanto a los espacios de participación social, jugando un papel relevante la variable de adscripción étnica: los indígenas declaran participar en las comunidades indígenas en más de la mitad de los casos, en tanto que sus colegas no indígenas en algo menos de un tercio. En ambos casos la segunda instancia de participación más señalada son las organizaciones sociales.

El 60% de los profesores mentores declara como adecuado su conocimiento de la historia de la comunidad, con preponderancia de quienes son indígenas y hombres.

De acuerdo al cuestionario de evaluación, el 23% de los profesores mentores señala que su conocimiento de la historia de la comunidad es muy adecuado y un 56% que es adecuado. Una porción importante –sumando las opciones «ni adecuado ni inadecuado», «inadecuado» y «no sabe/no responde», equivalente al 21%– demuestra desconocimiento en este ámbito.

2.5 Expectativas de capacitación

Siguiendo los resultados del cuestionario de caracterización, tanto los educadores tradicionales como los profesores mentores manifiestan el deseo de seguir desempeñando sus roles, deseo que va acompañado de una demanda por perfeccionamiento que abarca diversos ámbitos, como la lengua indígena, las metodologías de enseñanza-aprendizaje específicas en el campo de la educación intercultural, las metodologías de evaluación y la didáctica, en especial para la integración de modelos y actividades propios de las comunidades indígenas. Se detecta, como ámbito separado, la capacitación en el desarrollo de currículos flexibles y transversales.

De acuerdo al cuestionario de evaluación, el 57,2% de los educadores tradicionales y el 74,1% de los profesores mentores manifiestan un interés «muy alto» por continuar desempeñando sus funciones, en tanto que la opción «alto» presenta valores de 22,2% y 25,6% respectivamente. El 11,8% de los educadores tradicionales que «No sabe/No responde» podría representar una tasa de recambio o de pérdida de capital humano formado en este rol. En cuanto a las competencias asociadas al desempeño de sus funciones, el 27% de los educadores tradicionales considera que ellas son muy adecuadas, el 50% adecuadas y un 7% ni adecuadas ni inadecuadas. Persiste un porcentaje significativo de educadores tradicionales que no sabe o no responde –14%.

Según el cuestionario de caracterización las demandas de capacitación más mencionadas por los profesores mentores corresponden a los ámbitos de contenidos de lengua indígena –76%–, cultura indígena –52%– y, en menor medida, por metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación de resultados. Por su parte, los educadores tradicionales requieren instancias de perfeccionamiento en áreas como el desarrollo de materiales –señalada por alrededor de un 55% de los encuestados–, didáctica y en estrategias de aprendizaje. También demandan apoyo en las áreas de lengua –mencionada en más del 40% de los casos– y cultura indígena, y en la relación entre el proyecto de educación intercultural y la identidad cultural.

La información emanada del cuestionario de evaluación complementa lo anterior. Según ella, el 51% de los educadores tradicionales manifiesta como necesidad la capacitación en el ítem «preparación de materiales», sin diferencias significativas entre quienes trabajaron con una dupla y quienes no lo hicieron. En el resto de los ítems sí se aprecian diferencias respecto de este criterio. El primer grupo –educadores tradicionales que trabajaron con una dupla– manifiesta necesitar de un mayor apoyo en las temáticas de lengua, identidad cultural y salidas a terreno, en tanto que el segundo lo hace en los ámbitos de disciplina y orden en el aula. Este dato refuerza la relación entre el rol del profesor mentor y la mantención de la disciplina en el aula, más que con la didáctica. Por su parte, los profesores mentores requieren de capacitación en metodologías de la enseñanza –56%–, lengua –54%– y cultura e identidad –38%.

Las formas de capacitación preferidas por los educadores tradicionales para el ámbito de realización de clases son los seminarios, las jornadas de capacitación y el acceso a material impreso. En un segundo nivel se ubican el apoyo e intercambio de experiencias con pares. Por su parte, los profesores mentores prefieren las jornadas de capacitación, los seminarios, el acceso a material impreso y, en último lugar, el apoyo entre pares. En cuanto al ámbito de implementación del sector de Lengua Indígena, las instancias de capacitación preferidas por los profesores mentores son las jornadas de capacitación y los seminarios, ocupando nuevamente el último lugar el apoyo entre pares.

III. PROPUESTAS

El fortalecimiento de las estrategias de educación intercultural bilingüe del MINEDUC debiera considerar las siguientes propuestas.

1. En el eje de *consolidación del rol de los educadores tradicionales*:
 - **Generar una nueva nomenclatura para el rol que ejercen los educadores tradicionales**, en cuanto personas sin título profesional validadas por las comunidades para enseñar la lengua y la cultura indígena. La actual denominación no reconoce las competencias profesionales y experiencias de quienes se desempeñan en este rol. Una nueva denominación debiera dar cuenta de su papel central en una nueva asignatura que, según el contexto, se ha llamado clase de mapuzugun, aymara o quechua.
2. En el eje de *mejoramiento del grado de conocimiento sobre la educación intercultural bilingüe, la enseñanza de las lenguas indígenas y las estrategias de enseñanza-aprendizaje* de los educadores tradicionales y profesores mentores:
 - **Potenciar su participación en instancias de capacitación** orientadas al desarrollo de competencias en el ámbito de la educación intercultural bilingüe.
 - **Certificar las competencias adquiridas en estas instancias** a través de un sistema de formación continua.
 - **Potenciar la formación de redes de intercambio** de experiencias y materiales pedagógicos, así como el fortalecimiento de habilidades lingüísticas.
 - **Generar instancias y procesos de supervisión y retroalimentación**, así como de acompañamiento por parte de redes y expertos.
3. En el eje de *fortalecimiento de la formación especializada* de los educadores tradicionales y profesores mentores, una primera línea de propuestas en el ámbito de *fortalecimiento de los actores involucrados en la implementación del programa* de los establecimientos considera:
 - **Generar instancias de inserción de los educadores tradicionales en el organigrama de la escuela**, con horarios, normas de funcionamiento y espacios formales de consulta y retroalimentación de su trabajo.
 - **Generar un sistema de metas para el trabajo de los profesores mentores** que reconozca su participación en el desarrollo del sector de Lengua Indígena, socializar las buenas prácticas y establecer un marco de desarrollo con obligaciones y deberes.
 - **Facilitar el conocimiento y aprendizaje de la lengua indígena** tanto para profesores mentores como para los educadores tradicionales.

En una segunda línea de propuestas relativas al *mejoramiento de las capacidades didácticas* de los profesores mentores y educadores tradicionales, se sugiere:

- **Generar mecanismos de capacitación orientados al aprendizaje de estrategias para la transversalización de los contenidos culturales** propios de cada comunidad en diferentes instancias de aprendizaje.
- **Generar estrategias de enseñanza-aprendizaje y materiales** vinculados a las experiencias y realidad de cada comunidad.

- **Capacitar en desarrollo de materiales de apoyo** a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar el diseño de estrategias de evaluación que conciban las experiencias de enseñanza-aprendizaje como un proceso.

En una tercera línea de propuestas, asociadas al *mejoramiento de los plazos de entrega de los recursos*, se propone:

- **Incrementar la oportunidad en la entrega de los recursos** asociados a la implementación del programa.

4. En un cuarto eje de propuestas, *relativo a la generación de mecanismos y condiciones para la participación comunitaria*, se recomienda:

- **Establecer un modelo orientado a guiar la relación comunidad-escuela** en el proceso de implementación y desarrollo del sector de Lengua Indígena, así como la definición del proyecto educativo.

5. En un quinto eje, relacionado con el desarrollo de un *sistema permanente de seguimiento y levantamiento de información* respecto del funcionamiento del sector de Lengua Indígena, se propone:

- **Generar una base de datos** de educadores tradicionales y profesores mentores.
- **Establecer mecanismos de consulta anónimos** con muestras en función de variables significativas.

6. Finalmente, en un sexto eje de propuestas asociado a la generación de modelos de *uso de las guías del sector de Lengua Indígena*, se sugiere:

- **Crear modelos de generación de materiales** orientados a temas particulares sobre la base de la guía.
- **Incluir en el diseño de la guía elementos de contexto para los contenidos**, indicando la comunidad donde han sido recopilados, observados o creados, realzando de esta forma su carácter de experiencias particulares y facilitando su reemplazo cuando este se estime conveniente.
- **Diseñar contenidos, de manera tal, que puedan ser usados tanto por personas bilingües como por personas que solamente hablan castellano.**

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, Denise y Yapita, Juan de Dios (1996): *Madre Melliza y sus crías (Ispall Mama Wawampi): Antología de la papa*. HISBOL e ILCA, La Paz.
- Bordegaray, Dora y Novaro, Gabriela (2004): "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación". En *Cuadernos de Antropología Social*, N°19. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Carihuentro, Sergio (2007): *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Tesis para optar al Grado de Magister en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile.
- Castro, Victoria (1994): *Ceremonias de Tierra y Agua. Ritos Milenarios Andinos*. Fundación Andes, Santiago.
- Chartier, Roger (1992): *El mundo como representación*. Gedisa, Barcelona.
- Coulon, Alain (1995): *Etnometodología y Educación*. Paidós, Barcelona.
- Cuiza, Alex Eleuterio (2008): *Juntos pero "siempre vamos a chocar padres y profesores, no reconocen errores". Conocimiento de la crianza de animales en la educación de los niños quechuas de Thatuka-Ayllu Qullana del Jatun Ayllu Yura*. Tesis para optar al Título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe con la mención en Formación Docente. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Post Grado, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.
- Heras, Ana Inés (2002): "Acerca de las relaciones interculturales: un presente-ausente tenso". En *Scripta Ethnologica*, vol. 24, pp. 149-172.
- Jociles, María Isabel (2003): "Escuela, etnias y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos". En D. Poveda (coord.), *Entre la Diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 185-209.
- Luykx, Aurolyn (1997): "Interculturalidad y Equidad de Género: ¿dos ejes incompatibles?". Ponencia presentada en el Congreso de Americanistas (Quito, 7-11 de julio).
- Ipiña, Enrique (1997): "Condiciones y Perfil del docente de la educación intercultural Bilingüe". En *Revista Iberoamericana de Educación* N°13.
- Merino, José y Muñoz, Antonio (1998): "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural". En *Revista Iberoamericana de Educación* N°17.

- Novaro, Gabriela (2001): "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural", Programa de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología República Argentina. En Woods, P. y Hammersley, M. (1995) *Género, cultural y etnia en la escuela, Informes etnográficos*. Paidós, Barcelona.
- Quidel, Javier (2006): *La regeneración de un currículo propio mapunche no escolarizado a partir de algunos elementos socioreligiosos*. Tesis para optar al Título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe con la mención en Formación Docente. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Post Grado, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.
- Rockwell, Elsie (2001): "La lectura como práctica cultural: perspectivas históricas sobre libros escolares". En *Educação e Pesquisa*, vol. 27, N°1, pp. 11-26.
- Schlesinger, Ana (1994): "Using Curriculum material and teaching methods to reduce prejudice and maintain academic standards in an A Level Human Geography Course". En Basil R. Singh (editor), *Improving gender and ethnic relations. Strategies for schools and further education*. Cassell Education, Londres, pp. 76-98.
- Stromquist, Nelly (1992): *Women and education in Latin America: knowledge, power and change*. Lynne Rienner Publishers, Londres.
- Taish, Julián (2001): *Pedagogía ancestral awajún: La elaboración de textiles y su enseñanza en las Comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalén*. Tesis para optar al Título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe con la mención en Formación Docente. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Post Grado, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.
- Tovías, Susana (2002): *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Catalunya*. Ed. ND LTD (Networked Digital Library of Theses and Dissertations).
- Trapnell, Lucy (1996): "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde La Amazonía". En Godenzzi Alegre (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, CBC, Cuzco, pp. 165-185.
- Williamsom, Guillermo (2007): "Diversidad en la educación: fundamentos, reflexiones y propuestas". En *Revista Sembrando Ideas*, N°1. www.sembrandoideas.cl
- Zavala, Virginia (2002): *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima.
- Zúñiga, Madeleine y Ansión, Juan (1997): *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo, Lima.